

COLECCIONANDO CRÓNICAS FAMILIARES CON ESTUDIANTES DE GRADOS 4° Y 5°
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA BELLA, SEDE LA COLONIA

Viviana Andrea Gálvez Hurtado

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

COLECCIONANDO CRÓNICAS FAMILIARES CON ESTUDIANTES DE GRADOS 4° Y 5°
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA BELLA, SEDE LA COLONIA

Viviana Andrea Gálvez Hurtado

Asesora

Martha Lucia Garzón Osorio

Trabajo para optar por el título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2017

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, diciembre de 2017

Agradecimientos

A mi madre, Laura, por su apoyo incondicional, por dar lo mejor de sí para acompañarme en el camino que me condujo hasta esta meta.

A mi esposo, Edwin, por su paciencia durante el tiempo que duró todo el proceso de mis estudios de maestría y producción de la presente investigación.

A mis estudiantes porque fueron el recurso humano más importante de esta investigación, gracias por su participación, por el tiempo y la disposición con que trabajaron a mi lado.

A las y los docentes de la maestría por sus grandiosos aportes a mi mejoramiento como una docente que cree en la educación como el medio de emancipación social.

A mi asesora, Martha Garzón, por su orientación, dedicación, disposición y paciencia durante todas las etapas de esta investigación.

A mis compañeros de maestría de la VIII cohorte porque fueron excelentes coequiperos y me permitieron aprender mucho de sus experiencia y conocimientos.

Al rector y la coordinadora de la institución por abrirme los espacios y la información solicitados para desarrollar consentidamente esta investigación.

Dedicatoria

A mi hija Dana Isabel:

Por existir y permitirme nacer de nuevo contigo para dar un significado revitalizador a mi vida.

Espero ser ejemplo de mujer que vive para cumplir con la misión a la que vino al mundo. Vive sólo para cumplir con tu misión.

Resumen

Esta investigación pretende determinar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónicas en los estudiantes de 4° y 5° de básica primaria de la Institución educativa La Bella, sede La Colonia y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora. Dicha secuencia tiene como base la concepción del lenguaje desde su naturaleza sociocultural y de la escritura como una práctica social. Se organiza la producción de la crónica desde tres niveles de conceptos lingüísticos: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual. La metodología empleada es de enfoque cuantitativo, diseño cuasi-experimental intragrupo, en la que se aplica un pre-test y un pos-test para determinar el estado inicial y final de la producción de crónicas y así contrastar ambos resultados. Estos indicaron que la implementación de la secuencia didáctica es potente en la promoción de cambios positivos en relación con la producción de crónicas. Dado que, se pudo analizar y concluir que la producción textual requiere de la implementación de estrategias como las secuencias didácticas, planeadas desde categorías como la situación de comunicación para contextualizar la escritura; la superestructura para construir los textos con base en la forma de organización que corresponde a la tipología y la lingüística textual para construir adecuadamente el significado del texto y así alcanzar el propósito comunicativo del escritor. De manera complementaria, y desde el punto de vista cualitativo, se reflexiona sobre las transformaciones dadas en las prácticas de enseñanza del lenguaje desde seis categorías de análisis: autopercepción, expectativas, rupturas, continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos. Al respecto se encuentra que se gestaron fuertes cambios en la autopercepción, las rupturas y los autocuestionamientos.

Palabras claves

Lenguaje, producción textual / escritura, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, crónica, situación de comunicación, superestructura, lingüística textual, prácticas reflexivas.

Abstract

This research aims to determine what is the incidence of a didactic sequence of communicative approach for the production of Chronicles in the 4th and 5th grade for the Elementary students of the La Bella Educational institution from La Colonia Branch, and it reflects on the transformations in the teaching practice of the language of the researcher. This sequence is based on the conception of language from its sociocultural nature and from writing it as a social practice. It organizes the production of the chronicle from three levels of linguistic concepts: the situation of communication, the superstructure and the textual linguistics. The methodology used is quantitative type, quasi-experimental intragroup design, which applies a prior to the test and a post test to determine the initial and final state of the production of chronicles and thus contrast both results. This data indicated that the implementation of the didactic sequence is strong in promoting positive changes in relation to the production of chronicles, which is why the working hypothesis was approved. Since it was possible to analyze and conclude that textual production requires the implementation of strategies such as didactic sequences, which are planned from categories such as the communication situation to contextualize the writing; The superstructure to construct the texts based on the form of organization is corresponding to the typology and the textual linguistics that adapts to the meaning of the text and thus to reach the communicative purpose of the writer. Complementarily, qualitatively, reflect on the transformations given in language teaching practices from six categories of analysis: self-perception, expectations, ruptures, continuities, adaptations and questioning. In this regard, it is found that there were strong changes in self-perception, ruptures and self-questioning.

Key words:

Textual/writing production, communicative approach, didactic sequence, Chronicle, communication situation, superstructure, textual linguistics, reflective practices.

Tabla de contenido

1. Presentación.....	15
2. Marco teórico.....	31
2.1 Naturaleza social del Lenguaje	31
2.2 Lenguaje escrito	33
2.3 Enfoque comunicativo.....	38
2.4 Género narrativo.....	41
2.5. La crónica y sus niveles de producción.....	42
¿Qué es la crónica?	43
La situación comunicativa en la crónica.....	44
La superestructura de la crónica	46
La lingüística textual en la crónica	48
2.6. Secuencia didáctica	49
2.7. Practicas reflexivas.....	52
3. Marco metodológico.....	57
3.1. Enfoque de investigación	57
3.2. Diseño de investigación	57
3.3. Población y muestra	58
Criterios de selección de la muestra.....	58
Descripción de la muestra	58

3.4.	Hipótesis.....	59
	Hipótesis de trabajo (H_1):	59
	Hipótesis nula(H_0):	59
3.5.	Variables.....	60
3.5.1.	Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	60
3.5.2.	Variable dependiente: producción textual de crónica.....	62
3.6.	Técnicas e instrumentos	66
3.7.	Validación del instrumento	67
3.8.	Instrumentos para la recolección de información cualitativa.....	67
3.9.	Procedimiento.....	68
4.	Análisis y discusión de resultados	71
4.1.	Prueba de hipótesis.....	71
4.2.	Análisis general pre-test – pos-test de las dimensiones	76
4.3	Análisis particular por dimensiones	85
4.3.1.	Dimensión Situación de comunicación.	85
4.3.2.	Dimensión Superestructura.....	93
4.3.3.	Dimensión Lingüística textual.....	101
4.4.	Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.....	109
	Fase de planeación o preparación.....	110
	Fase de implementación o desarrollo	112

Fase de evaluación.....	114
4.5. Discusión de resultados	116
5. Conclusiones.....	124
6. Recomendaciones	129
Referencias bibliográficas.....	131

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Descripción de la muestra.....	56
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.....	58
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.....	60
Tabla 4. Rejilla para la evaluación de producción de crónica.....	64
Tabla 5. Categorías de análisis de las práctica reflexivas.....	66
Tabla 6. Procedimiento	66
Tabla 7. T-student general.....	69
Tabla 8. Número de estudiantes de acuerdo con los niveles de desempeño.....	70
Tabla 9. Número y porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel según la dimensión.....	73

Índice de gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Valoración general de la producción de crónica.....	70
Gráfica 2. Resultados generales de la situación de comunicación.....	82
Gráfica 3. Porcentaje por indicadores de la situación de comunicación.....	83
Gráfica 4. Resultados generales de la superestructura	89
Gráfica 5. Porcentaje por indicadores de la superestructura.....	90
Gráfica 6. Resultados generales de la lingüística textual.....	98
Gráfica 7. Porcentaje por indicadores de la lingüística textual.....	99

Índice de ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1. Ejemplo general de producción pre-test	76
Ilustración 2. Ejemplo general de producción pos-test.....	79
Ilustración 3. Ejemplo producción pre-test: situación de comunicación....	85
Ilustración 4. Ejemplo producción pos-test: situación de comunicación...	85
Ilustración 5. Ejemplo producción pre-test: superestructura.....	92
Ilustración 6. Ejemplo producción pos-test: superestructura.....	93
Ilustración 7. Ejemplo producción pre-test: lingüística textual.....	103
Ilustración 8. Ejemplo producción pos-test: lingüística textual.....	103

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Consentimiento informado.....	133
Anexo B. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónica.....	135
Anexo C. Crónica de experto.....	174
Anexo D. Interrogación textual.....	177
Anexo E. Rejilla de comprensión de la superestructura y desarrollo cronológico de la crónica “la niña más odiosa del mundo de Alberto Salcedo Ramos.....	183
Anexo F. Material de la secuencia didáctica.....	186
Anexo G. evidencias fotográficas.....	190

1. Presentación

El presente estudio se enmarca dentro de una serie de investigaciones articuladas al macroproyecto liderado por la Línea de Investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira que tiene como finalidad aportar elementos para el mejoramiento de la didáctica de la lengua castellana en sus más variados aspectos, partiendo de las dificultades encontradas no sólo en dimensiones generales de la lectura y la escritura sino en la producción y comprensión textual de géneros discursivos y tipologías textuales específicas, además de niveles y grados escolares puntuales.

A continuación, se presenta el problema sobre el cual se origina esta investigación que pretende desarrollar una estrategia que aporte a superar las dificultades halladas en torno a la enseñanza del lenguaje.

La concepción de lenguaje sobre la cual se fundamenta este proyecto lo define como el instrumento de mediación principal con que cuenta el ser humano para intervenir el mundo, para ejercer la ciudadanía, pues la aparición del lenguaje en los primeros años de vida de los individuos marca la transición entre el pensamiento y la acción natural del ser humano como especie y el pensamiento y la acción culturalizada. Es decir, convierte al hombre en ser social que, a partir de ese momento, vive en uso constante del mismo como medio de comunicación con los demás individuos de la cultura (Vygotsky, 1979).

Es evidente entonces la importancia que tiene el lenguaje en el entramado social, pues es éste el que lo hace posible. Ahora, entendiendo que el contexto escolar es un subsistema de ese gran sistema que es la sociedad, éste no puede ser ajeno al reconocimiento de dicha importancia y por consiguiente los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor del mismo deben develar una

educación del estudiantado que les permita constituirse como ciudadanos dentro y fuera del contexto institucional y ejercer tal ciudadanía de forma competente.

Tal ejercicio ciudadano debe darse dentro y fuera del ámbito escolar porque, como lo expone Bruner “la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (1997, pág. 31) y se está dando una educación poco situada en el contexto, que presenta dificultades en formar a los sujetos de acuerdo con las características de la situación cultural del presente (MEN, 1998). Hablando específicamente en términos de educación dentro del área del lenguaje y su situación actual se debe hacer referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, como dos de las prácticas comunicativas más importantes dentro de la formación académica.

Respecto a la lectura y la escritura, Pérez Abril y Rincón Bonilla plantean que “el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social – en general – está mediado por la lectura y la escritura” (2013, pág. 27). Dimensionar estas prácticas desde esta perspectiva tiene varias implicaciones: primero, que se debe ver como un proceso que no se limita a la codificación y decodificación de la lengua sino como procesos cognitivos complejos; segundo, que son prácticas sociales (Lerner, 2001) que cumplen una función comunicativa interpersonal e intrapersonal; tercero, que es una práctica que en el contexto escolar no se debe limitar al área de lengua castellana, sino que debe ser desarrollada a través del trabajo realizado desde las diferentes disciplinas de los currículos institucionales, pues cada área de estudio tiene formas de leer y escribir particulares de acuerdo con su cuerpo disciplinar, sus metodologías, su epistemología y sus demás características (Camargo, Uribe, & Caro, 2011) (Pérez A. & Rincón B., 2013) (Cassany, Luna, & Sanz, 2003), en la medida en que se accede al conocimiento desde sus diferentes frentes, se hace integral la formación y se educan seres más competentes

académica y socialmente; cuarto, que el tratamiento didáctico que se les da debe actualizarse constantemente, es decir, debe ir integrando las nuevas formas culturales de leer y escribir, como es el caso actual de los dispositivos electrónicos; entre otras implicaciones.

Atendiendo a tal relevancia expuesta sobre el lenguaje y los procesos inmersos en él, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (1998) de Colombia, a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, plantea una concepción de lenguaje enmarcada dentro del enfoque de la comunicación y la significación, en los cuales se concibe que es en el lenguaje donde los sujetos se constituyen. Frente a las cuatro habilidades comunicativas, (escuchar, hablar, leer y escribir) plantea que su función debe ser situada, es decir, desarrollada desde situaciones reales de comunicación para que puedan ser significativas. En la medida en que estas prácticas cobran significancia en el desarrollo de los sujetos que se forman en las instituciones educativas, éstos se convierten en seres competentes para actuar y ejercer su ciudadanía, pues pueden ejecutar acciones como el voto, la exigencia de los derechos, reclamaciones, solicitudes, apelaciones, proposiciones y demás de forma consciente y responsable.

En coherencia con lo planteado anteriormente y para acentuarlo, en el país surge, desde el MEN (2014), el Plan Nacional de Lectura y Escritura denominado “Leer es mi cuento”; que plantea, entre otras metas, la necesidad de considerar la lectura y la escritura como dos componentes del proceso educativo que van más allá del aula de clase, pues trascienden hacia la formación del ser humano, dado que están relacionados con el ejercicio de los derechos y el establecimiento de relaciones proactivas con los demás y el estado, al ser prácticas articuladas con procesos cognitivos y sociales que garantizan el adecuado desarrollo de la ciudadanía.

La propuesta de reorientar el enfoque a través de proyectos como el mencionado anteriormente se da con el fin de que las instituciones educativas del país instalen su

organización curricular y su didáctica del lenguaje dentro de este referente. Aunque los enfoques propuestos no son nuevos, han tenido poca inserción en el ámbito escolar, prevaleciendo los paradigmas tradicionales, esto lo ratifica el MEN (1998) cuando plantea que a pesar de que anteriores políticas educativas orientaron la pedagogía del lenguaje hacia los usos sociales en situaciones reales de comunicación, reconociendo en él la importancia de la lectura y la escritura para el acceso al conocimiento en general y al desarrollo de la capacidad de ejercer la ciudadanía, el trabajo cooperativo en las aulas de clase tomó un carácter “muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio – culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas.” (pág. 25)

La instrumentalización que el ejercicio pedagógico ha hecho del lenguaje, de sus habilidades y competencias comunicativas, y que hoy persiste a través de prácticas pedagógicas centradas en la lectura como decodificación, la escritura como codificación del código y la enseñanza de reglas ortográficas y gramaticales alejadas de su contexto de uso, ha tenido causas y consecuencias que han sido objeto de estudio de muchas investigaciones como Avilés (2011), Camargo, Uribe y Caro (2011), Cassany, Luna y Sanz (2003), Chambo (2012), Pérez y Rincón (2013), entre otras, donde identifican bajos desempeños en torno a las prácticas de uso del lenguaje, en los estudiantes que son sujetos que actúan y actuarán socialmente desde el uso de la lengua a través de prácticas como la escritura.

La presente investigación hace parte de ese conglomerado de investigaciones. Ésta se centra en procesos de escritura, una de las prácticas sobre las cuales ya se han expuesto algunas perspectivas y que se reconoce como un proceso que debe partir del contexto en el cual se da para cumplir su función comunicativa, de representación mental y de articulación social; como

recurso de la cultura y de prácticas democráticas (Camargo, Uribe, & Caro, 2011) (Pérez A. & Rincón B., 2013).

Ahora bien, pasando a estudios que se han realizado al respecto, uno de los primeros aspectos que se ha investigado corresponde a los procesos de producción y comprensión textual (aunque esta última no es el foco del presente trabajo) de los estudiantes de nivel universitario; al respecto se ha encontrado que la escritura que allí se desarrolla se limita, en un gran porcentaje, a tomar apuntes o presentar resúmenes y reseñas para cumplir con requisitos examinatorios y de control docente en las distintas asignaturas, y, en poco porcentaje, a producciones de tipo académico, las cuales presentan grandes falencias con respecto a las competencias específicas que este ejercicio requiere (camps & Castelló, 2013). Frente a esta problemática, diversas investigaciones (Orozco, y otros, 2004) (Pérez Abril & Rodríguez, 2013) (Rincón & Gil, 2010) (Camargo, Uribe, & Caro, 2011) han logrado encontrar que una de las razones por las cuales los universitarios tienen vacíos en la escritura depende de las debilidades en el proceso de formación en los niveles de educación básica y media, aunque no es la única.

Al respecto, vale la pena preguntarse ¿qué ocurre en la formación básica y media con respecto al lenguaje, y específicamente en la producción textual? Uno de los aspectos que influye en los bajos desempeños de producción escrita corresponde a los vacíos conceptuales y didácticos que posee una gran parte de los docentes, pues estos conocimientos en el profesor que se deben materializar en una práctica pedagógica significativa, sistemática, rigurosa, son determinantes para la formación de los estudiantes como auténticos escritores, tal como lo exponen las investigaciones que sugieren que si los saberes de los docentes en producción textual son muy limitados, estas limitantes incidirán en el desarrollo de la escritura de los estudiantes.

A lo anterior se suma que muchas de las prácticas de producción escrita de los docentes se centran en el trazado, la ortografía, segmentación y, en menor proporción, la sintaxis, la pragmática, la semántica, lo que es una dificultad para trabajar un verdadero y adecuado proceso de escritura pues hay ausencia de conocimiento en otras competencias y estrategias que permitan vehiculizar el aprendizaje en producción textual de forma significativa (Avilés, 2011) (Cassany, Luna, & Sanz, 2003). En torno a esta problemática se puede concluir que “tendremos que hablar de *problemas de enseñanza de la lengua* en vez de hablar de *problemas de aprendizaje de la lengua*” (Cassany, Luna, & Sanz, 2003, pág. 16). Por lo tanto, no sólo el conocimiento disciplinar del docente lo capacita para enseñar, tampoco el desarrollo de sus competencias para escribir le permitirá enseñar a producir textos a sus estudiantes, por razones como esta, diversas investigaciones aluden a las falencias del saber didáctico del profesorado que influyen en la construcción de estrategias metodológicas y evaluativas incoherentes con la práctica de la escritura en un enfoque comunicativo.

Es por estas limitaciones que los docentes a la hora de enseñar a producir textos proponen a sus estudiantes consignas de escritura sin implementar un dispositivo didáctico que les oriente la forma de cómo desarrollar la tarea; Camps (2012) lo plantea cuando menciona la necesidad de investigar sobre los géneros orales y escritos que confluyen en el ámbito escolar, puesto que los docentes piden a los estudiantes tomar notas o escribir definiciones frente a un tópico en particular y aunque les ayuden no enseñan cómo hacerlo, lo que conlleva a un fracaso en la potenciación de la capacidad del estudiante de hacer la regulación metacognitiva de su proceso de producción textual.

Este nivel de desarrollo de las competencias docentes frente a la escritura desemboca en otras problemáticas latentes, dentro de las cuales se da, según Avilés (2011), el hecho de que se

privilegie la lectura sobre la escritura en la enseñanza escolar; que muchas de las prácticas educativas para enseñar a escribir se orientan hacia metas caligráficas de carácter grafónico o de disposición en el papel, que no dan cuenta de la producción textual como proceso, en el que el escritor está permanentemente obligado a revisar y cuestionar sus dominios cognitivos, poniendo en crisis sus propias ideas y llevando su texto hasta otros textos u otras voces.

Este tipo de prácticas hacen del desarrollo cognitivo de los estudiantes un proceso reduccionista de su capacidad de construcción del saber, pues centra todo tipo de actividad de escritura en la codificación de formas y estructuras superficiales de la lengua dejando de lado otras actividades cognitivas que hacen parte del desarrollo del lenguaje, actividades, como las enunciadas por el MEN (2006) en los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, tales como “la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (pág. 21), encontrándose desde primaria hasta la media de forma progresiva, tanto en los procesos de producción como de comprensión textual.

Es así como los efectos de la implementación de un enfoque conductista, que va en contravía con lo referido por el MEN (2006), se evidencia en los bajos resultados de las pruebas censales internacionales, nacionales y locales, en el área de lenguaje. De acuerdo con el ICFES (2016), en las pruebas PISA 2015 que evalúan las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, Colombia mantiene una ubicación por debajo del promedio que establece la prueba, para el caso de la lectura el 1% se ubicó en nivel alto y el 43% en nivel bajo.

En el caso de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°, de lenguaje, el número de estudiantes que se posicionan en los niveles insuficiente y mínimo crece en la medida en que avanzan en su escolaridad y los ubicados en los niveles satisfactorio y avanzado disminuye. En las pruebas 2016 los resultados muestran un progreso con respecto a los años anteriores, especialmente en

los grados de 3° y 5°, mientras que en el caso de 9° se mantienen los promedios de estudiantes año tras año en cada nivel (ICFES, 2017). Vale la pena aclarar que, aunque se han dado progresos en primaria, estos siguen evidenciando que una gran población estudiantil presenta niveles insuficientes en los desempeños en lenguaje, por lo cual aún falta mucho desarrollo de prácticas que permitan elevar el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Al respecto algunos informes y políticas educativas hacen planteamientos partiendo del análisis de estos resultados. Sobre las pruebas PISA, el ICFES (2016), citando a la OCDE (2013), expone que:

“el rendimiento de los estudiantes depende en mayor medida del trabajo que realizan los docentes y directivos de los establecimientos educativos, y no se explica directamente por el plantel al que asisten. En realidad, tanto padres como profesores pueden mejorar el desempeño de niños y jóvenes, desarrollando en ellos buenos hábitos de estudio y enseñándoles estrategias efectivas de aprendizaje, entre otros” (pág. 21).

En la misma línea, las Metas Educativas 2021 para Estados Iberoamericanos plantea dentro de sus 11 metas generales y 28 específicas, algunas referidas a aspectos como el fortalecimiento de la capacitación de docentes de primaria y secundaria, aspecto que se ha ido consolidando en Colombia con las becas para maestría que se le han otorgado en los últimos años a los docentes y que deberá mostrar en próximas pruebas su impacto en el desarrollo de las competencias que evalúan a los estudiantes; también incluye el mejoramiento de la calidad educativa y el currículo puntualizando esfuerzos en la lectura, la computación y la potenciación de la ciudadanía democrática activa. Igualmente, aluden a la importancia de la formación de los docentes para garantizar el mejoramiento en el desarrollo de las competencias de los estudiantes para asumir los retos que le impone la sociedad actual (UNESCO, OEI, & SITEAL, 2010).

De igual manera, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 de Colombia, retoma algunas de estas metas, incluidas las acá recapituladas para la formulación de una serie de Macrometas y metas propias, entre las cuales no sólo incluye la necesidad de formular proyectos de lectura sino también la escritura articulados a los PEI; también plantea unos macro- objetivos dentro de los cuales está el “Fortalecimiento de la educación en y desde los espacios culturales, sociales, políticos y naturales” para el cual propone: “Ampliar y fortalecer las estrategias de fomento para la lectura y la escritura de distintos tipos de textos, formatos, estéticas y lenguajes, mediante el aprovechamiento de los diferentes espacios de comunicación, las bibliotecas escolares y las redes de bibliotecas” (MEN, www.plandecenal.edu.co, 2006). La relación entre macro – objetivo y el objetivo devela el reconocimiento de la importancia que tienen estas prácticas dentro de los ámbitos culturales, políticos y demás.

En coherencia con los anteriores planteamientos, esta investigación retoma la experiencia de otras investigaciones realizadas en torno a la didáctica de la enseñanza de la escritura, para hallar en ellas reflexiones y propuestas que lleven a superar las falencias didácticas que se evidencian a diario en las aulas de clase.

En este sentido se encuentran trabajos relacionados con propuestas didácticas para el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes. Dentro de éstas, la investigación llevada a cabo por Jolibert (2002) y el grupo de docentes de Ecoen en la que definen la necesidad de que los profesores conozcan las estrategias de producción textual que les permita orientar en los estudiantes el aprendizaje de la escritura en situaciones reales de comunicación y donde puedan “dejar atrás: la nebulosa de actividades empíricas, en las que nunca se conoce con exactitud ni la naturaleza del trabajo intelectual que se exige de los alumnos ni las competencias que ellos logran.” (pág. 14).

Uno de los componentes conceptuales en los que se debe profundizar para mejorar las prácticas pedagógicas alrededor de enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita se refiere a las características de composición y procedimientos de producción del tipo de texto que se va a producir, pues si el profesor desconoce la teoría sobre el tipo de texto difícilmente lo podrá enseñar a escribir. Para tal propósito Jolibert (2009) expone siete categorías o niveles de índices presentes en un texto que se va a leer o a producir, a partir de sus estructuras lingüísticas (pág. 71).

En esta línea, investigaciones que se han realizado, sobre la enseñanza del texto narrativo, siendo este uno de los que más predomina en la educación primaria, han hallado que los estudiantes no generan apropiación de las dimensiones que caracterizan a estos textos y su proceso de producción, puesto que, los docentes presentan vacíos en el conocimiento de los elementos del texto narrativo y esto juega un papel imprescindible en la construcción del mismo (Quintero & Aguirre , 2014) (Chinga, 2012).

Otras investigaciones realizadas sobre la producción de tipologías textuales específicas como el texto autobiográfico han ratificado la anterior premisa y han realizado otros hallazgos como la importancia de que la escritura se enmarque dentro de una situación comunicativa perteneciente a su contexto, la cual se llena de significación a través de la producción del mismo (Chambo, 2012) (Soto, 2014). En el estudio realizado por Soto (2014) se implementó una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de autobiografía con estudiantes de 4° y 5° de sector rural, una de sus conclusiones plantea que:

Una secuencia didáctica de este tipo permite evidenciar que a partir del contexto y la situación de comunicación se posibilita no solo el incremento y mejoramiento de la calidad en la autobiografía, sino también el mejoramiento de los procesos de escritura y

de significación implícitos en las prácticas de la cultura escrita, porque parte de un interés o situación real que la convoca a la comunicación (pág. 174).

Como se ha venido mencionando, la formación del docente que dirige procesos de enseñanza de la escritura no sólo es fundamental el conocimiento disciplinar, para este caso de aspectos relacionados con los procesos de producción, las tipologías textuales, entre otros, sino también el conocimiento de estrategias didácticas que permitan orientar la enseñanza y aprendizaje de este proceso. Para tal fin investigaciones como las de Soto (2014), Quintero y Aguirre (2014), Guerra y Pinzón (2014), López (2010), exponen que el uso de secuencias didácticas basadas en enfoques y categorías puntuales como estrategia para desarrollar la comprensión o producción de determinadas tipologías textuales constituye un proceso innovador que favorece significativamente la enseñanza y el aprendizaje alrededor de los textos trabajados.

Dado que la presente investigación está dirigida a la producción de crónica, ha sido necesaria la revisión de investigaciones que han abordado este tipo de texto como las de Carvajal (2013) y López (2010), quienes, a través de talleres de investigación didáctica y la implementación de secuencias didácticas respectivamente, han encontrado que la profundización en la comprensión y producción de crónica mejoraron competencias específicas del lenguaje como la semántica, la pragmática, la sintáctica y la gramatical; además, que intervenir este tipo de texto permitió tocar temáticas que eran parte de los intereses de los estudiantes, al estar intrínsecamente relacionados con la valoración de la parte humana de los hechos.

Es así como, después del acercamiento a estas investigaciones, se evidencian los vínculos con el presente trabajo, dado que está dirigida a la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónica con estudiantes de 4° y 5° de educación básica primaria. Estos estudiantes pertenecen a un aula multigrado, en la sede La Colonia de la

Institución Educativa La Bella, ubicada en el sector rural de Pereira. Este trabajo con esta población permite consolidar una experiencia de investigación que aporte elementos de innovación en la didáctica del lenguaje, puesto que, como se pudo evidenciar, entorno a la producción de crónica son muy pocos los hallazgos de antecedentes; además, las investigaciones que se encontraron están dirigidas a estudiantes de básica secundaria y ninguna para la primaria.

El interés en investigar y desarrollar una estrategia didáctica que mejore significativamente la producción textual narrativa de estos estudiantes surge de la percepción de varias problemáticas que los caracterizan a ellos con respecto a su nivel de desempeño en el área de lenguaje y que caracterizan el contexto educativo y social en el cual están inmersos.

Una de las problemáticas está relacionada con los desempeños en el área de lenguaje de los estudiantes de la institución. El Índice Sintético de Calidad, emitido por el MEN, en el año 2017 generan un reporte estadístico de los resultados institucionales de las Pruebas Saber del año 2016, el cual indica que la básica primaria obtuvo un índice de 5,13 ubicándose por debajo del promedio de la entidad territorial que es de 5,64 y del nacional que es de 5,65; estos resultados son muestra de dificultades en los desempeños en lenguaje que evalúa la prueba, tales como reconocimiento de tipologías textuales, sentido e intención de los textos, uso contextual de elementos de la sintaxis y la gramática, entre otras; teniendo en cuenta que el índice se valora hasta 10, estos puntajes están por la mitad, lo cual revela el trabajo que falta por hacer. A pesar de esto, el índice institucional evidencia un avance con respecto al reporte 2016 que dependía de las pruebas 2015, el cual fue de 3,8. Posiblemente este incremento está mediado por procesos institucionales de formación en didáctica del lenguaje que se han llevado a cabo durante los últimos años, puesto que las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de la institución se habían caracterizado por ser arraigadamente tradicionales.

Ahora, la intención de trabajar la crónica dentro de este proceso investigativo radica en la percepción de otra dificultad latente en la población estudiantil que corresponde a una notable pérdida de la identidad campesina. Esta situación ha sido identificada por el grupo de docentes y directivos de la institución al hallar que los estudiantes no se reconocen como campesinos a pesar de vivir en el campo. Dentro de los aspectos que permiten percibir esta situación está el creciente desarraigo por el contexto rural; el desconocimiento de saberes ancestrales que aún existen en los padres o abuelos de estos niños, niñas y jóvenes; la pérdida de prácticas agrícolas tradicionales, entre otros que han afectado la calidad de vida de la población campesina del sector.

Partiendo del anterior panorama, se escoge la crónica por ser un texto en el que se narran sucesos de la vida real desde la óptica del cronista; lo que la convierte en un potente vehículo que permita a los estudiantes establecer conversaciones, previas a la escritura, en torno a la narración de acontecimientos de la vida real de sus familiares, las cuales posiblemente estén relacionadas con experiencias propias de la vida campesina; esto puede conllevar a, que al momento de la conversación y de la producción escrita, los estudiantes se identifiquen con vivencias propias que los acerquen al reconocimiento de su identidad como campesinos.

A partir de lo expuesto anteriormente, se hace evidente que son muchas las investigaciones y las experiencias que un gran número de docentes han llevado a cabo para ampliar los conocimientos y las estrategias didácticas que mejoren los procesos de producción textual y los desempeños en general del lenguaje no sólo dentro del ámbito educativo sino en el contexto cultural. Por lo tanto, es deber de los docentes dar continuidad a esta práctica investigativa en los escenarios educativos, con el fin de ampliar la población que es intervenida con propuestas pedagógicas que hacen del lenguaje un vehículo de emancipación social, a través del

mejoramiento de las habilidades comunicativas dentro de las cuales está la escritura, para ejercerla como una práctica social más que como una tarea escolar.

Con tal propósito esta investigación parte de la siguiente pregunta: *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo, en la producción de crónica, en estudiantes de grado 4° y 5° de Básica Primaria de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia?*

Dado que la investigación no sólo incide en los estudiantes, sino también en la docente, se plantea la siguiente pregunta, que constituye un complemento cualitativo al presente estudio: *¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?*

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, se plantea como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo, en la producción de crónica, en estudiantes de grado 4° y 5° de básica primaria y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la misma.

Y como objetivos específicos los siguientes:

- Identificar el estado inicial de producción de crónica de los estudiantes de grado 4° y 5°.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónica en estudiantes de grado 4° y 5° de básica primaria.
- Implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónica en estudiantes de grados 4° y 5° y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.
- Valorar la producción textual de crónica después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

- Contrastar el estado final con el estado inicial de la producción de crónica para determinar las transformaciones en los estudiantes a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en estudiantes de grado 4° y 5°.

A continuación, se presentan los capítulos subsiguientes contenidos en el cuerpo de esta investigación:

En el primer capítulo, el cual contiene el marco teórico, se desarrollan los planteamientos de autores que son referencias pertinentes para fundamentar el problema desde los distintos tópicos conceptuales. El apartado inicial aborda la naturaleza social del lenguaje, a partir de las teorías de Vygotsky (1979) y las referencias del MEN (1998) (2006); continúa el lenguaje escrito desde la visión sociocultural de Vygotsky (1979), de Teberosky y Tolchinsky (1995), Pérez y Rincón (2013), Jolibert (2002) (2009), Camargo, Uribe y Caro (2011), entre otros. Desde este posicionamiento del lenguaje se aborda el enfoque comunicativo desde autores como Cassany (1999), Lomas y Osoro (1993), y Jolibert (2002) (2009). Posteriormente se desarrolla el género narrativo desde Cortés y Bautista (1998) y Álvarez (2010) y la crónica desde Salcedo (2011) y Niño (2014). Como estrategia didáctica para abordar este texto se trabaja la secuencia didáctica fundamentada desde Camps (2003), Fons (2004) y Pérez y Roa (2010). Como último apartado está el tema de las prácticas reflexivas para sustentar lo sucedido en la implementación de la secuencia con la transformación del docente, para lo cual se toma como referente a Perrenoud (2001).

En el segundo capítulo se desarrolla el marco metodológico, en el cual se presenta el enfoque cuantitativo de la investigación; el diseño cuasi-experimental, intragrupo tipo pre-test – pos-test; la población y muestra en la cual se implementó la estrategia; la hipótesis de trabajo y la nula; las variables independiente y dependiente que son la producción textual y la secuencia didáctica de

enfoque comunicativo respectivamente; las técnicas e instrumentos que corresponden a una rejilla de evaluación de la producción textual; el desarrollo de una fase cualitativa del proyecto donde se tienen como instrumento un diario de campo del docente con una serie de categorías que se emplean para analizar las transformaciones de la práctica docente dadas en la implementación de la secuencia, y, por último, el procedimiento que se siguió para realizar este trabajo.

En el tercer capítulo se desarrolla el análisis y discusión de resultados, donde el que se muestran los hallazgos a partir de estadística descriptiva, basada en los resultados de las pruebas pre-test y pos-test aplicadas a los estudiantes antes y después de implementar la secuencia didáctica. Igualmente, se realiza la interpretación de dichas estadísticas a la luz de la teoría y los componentes de la secuencia que pudieron ser factores influyentes en las transformaciones de la producción textual. Finalmente se hace el análisis de las transformaciones en la práctica pedagógica basadas en el diario de campo y las categorías cualitativas expuestas en el marco metodológico.

Los capítulos cuarto y quinto corresponden a las conclusiones y recomendaciones, en los cuales se exponen los hallazgos relacionados con los resultados obtenidos en la transformación de las diferentes dimensiones abordadas en el trabajo y las sugerencias que se pueden realizar para futuras investigaciones.

A continuación, se presenta el marco teórico con el cual se sustenta la presente investigación.

2. Marco teórico

En el presente capítulo se encuentra el desarrollo conceptual de los diferentes tópicos alrededor de los cuales gira este trabajo de investigación. Dichos tópicos son: lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo y propuesta de Josette Jolibert, secuencia didáctica, como género discursivo el narrativo y como tipo de texto la crónica.

2.1 Naturaleza social del Lenguaje

“El lenguaje es la función central de las relaciones sociales
y de la conducta cultural de la personalidad”

(Vygotsky, 1979, pág. 148)

En el desarrollo del ser humano, desde sus primeros años de vida, se dan una serie de etapas y procesos naturales y culturales que marcan la formación de su personalidad y las diferentes maneras en que se desenvuelve en el contexto que habita. De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1979), el niño presenta una serie de comportamientos que hacen parte de funciones naturales como especie, donde las facultades intelectuales – el pensamiento – y las funciones representativas y comunicativas – el lenguaje – se unen lo que determina el desarrollo de la personalidad y del comportamiento cultural del sujeto. Pues, es allí donde se da el significado y es a través de este que las primeras manifestaciones del lenguaje “se intelectualizan, se unen al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje” (Vygotsky, 1979, pág. 172).

El proceso de desarrollo del lenguaje, relacionado intrínsecamente con el pensamiento, es un proceso mediado por el contexto sociocultural en el que se desarrolla el sujeto, por lo tanto el papel que desempeñan las personas que rodean al niño es fundamental, puesto que, él, desde sus

primeros años de vida, viene relacionándose con su entorno a través de los signos verbales y no verbales, tales signos, como lo plantea Vygotsky (1979) no son inventados por los niños sino que son las personas que los rodean las portadoras de los mismos y es en la interacción social donde se logra que de manera natural los niños accedan a ellos.

Cuando el ser social se hace consciente de la función de los signos, como las palabras, que le permiten relacionarse con los demás, está ejerciendo una de las funciones del lenguaje, la comunicativa, que constituye la función inicial del mismo, pues “el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión” (Vygotsky, 1977, pág. 21). La posibilidad de comunicar, de expresar algo que el otro entienda y de comprender algo que el otro expresa es posible por la dimensión generalizadora del lenguaje, que se desarrolla gracias a la comunicación, en la que se establecen las convenciones con respecto al significado de los signos, los que se generalizan permitiendo el entendimiento entre los usuarios de un mismo sistema de signos, como la lengua.

En este mismo sentido el MEN (2006) expone que el lenguaje tiene un doble valor: propone inicialmente el valor *subjetivo* definido como “una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad” (pág. 18); visto desde esta perspectiva, es el lenguaje el que permite significar el contexto natural y social para diferenciarse y reconocerse dentro de él. El segundo valor que es adjudicado al lenguaje es el *social*, que como ya se ha enunciado, permite el establecimiento de relaciones con los demás a partir de diversas formas de manifestación construidas desde lo individual y lo cultural. Esto implica la construcción de espacios comunes para lo cual el lenguaje es el vehículo principal en el establecimiento de acuerdos que permitan la convivencia, por esto su relevante valor en la construcción de ciudadanía.

Es por lo anterior que el MEN (1998) propone asumir el lenguaje dentro del contexto escolar no sólo desde un enfoque comunicativo sino también de significación, en el cual se trasciende la dimensión comunicativa y se abre la posibilidad de vincularse a la cultura y sus saberes a través de diferentes formas de interacción con el lenguaje (pág. 26). Una de dichas formas puede configurarse a través del lenguaje escrito.

2.2 Lenguaje escrito

De acuerdo con Vygotsky (1977), el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso complejo de dominio de signos que hacen referencia a sonidos y palabras que a su vez están representando objetos y relaciones. Tal dominio pasa primero por el dibujo de objetos para llegar al dibujo de las palabras. El mismo autor plantea que la verdadera enseñanza de este lenguaje está en la forma como se le permite dar ese paso de forma natural.

Las palabras y todo lo que aborda el sistema lingüístico que se llega a dominar a partir del desarrollo del lenguaje escrito constituye “un sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad” (Vygotsky, 1979, pág. 185). En coherencia con la anterior definición, el aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la lógica natural que se va desarrollando en el ser humano, pero también de la interacción sociocultural que es la portadora de los significados convencionales que se le han atribuido a dicho sistema a través de la historia de la cultura en la cual se está inmerso. Por esta razón, al ser una de las manifestaciones del lenguaje conserva el doble valor explicitado en el apartado sobre la naturaleza del lenguaje: es tanto *subjetivo* como *social*.

En la construcción del sistema lingüístico, que constituye una de las manifestaciones o formas del lenguaje escrito se dan dos procesos, los de *producción* y *comprensión*. El primero referido a

la construcción de significado y el segundo a la búsqueda y la reconstrucción del mismo (MEN, 2006). Estos procesos aluden a los dos términos más usados para referenciarlos: *escritura* y *lectura* respectivamente. Tradicionalmente, ambos procesos han sido vistos desde la alfabetización instrumentalizada, es decir como sólo acceso al código, pero como lo plantea Vygotsky (1979), la importancia que se le asigna a este proceso es mínima comparada con la influencia que tiene en el desarrollo cultural del niño, pues la enseñanza de los mecanismos de lectura y escritura ha prevalecido sobre el uso racional de los mismos.

Afirmando lo anterior, Lerner (2001) propone que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (pág. 25). Al respecto, autores como Lerner (2001), Vygotsky (1979), Álvarez (2010), Teberosky y Tolchinsky (1995) resaltan la importancia de reconocer la forma histórica cómo se desarrolla la escritura, pues esta revisión permite reconocer que tal desarrollo sólo se da cuando las situaciones reales inmersas en las formas de relación social lo requirieron. Es decir, el código surgió como un mecanismo para dejar registrados asuntos del lenguaje que se daban en situaciones reales de relación social y posteriormente aspectos de la individualidad de los sujetos.

Por su parte, Álvarez (2010), remitiéndose a Reyes (1986), transcribe una cita fundamental para esta comprensión, la cual enuncia lo siguiente:

El escribir, según los diálogos platónicos, no pasa de ser una diversión. La escritura, accidente del lenguaje, pudo o no haber sido: el lenguaje existe sin ella. Pero la escritura, al dar fijeza a la fluidez del lenguaje, funde una de las bases indispensables de la civilización. (pág. 31)

Este enunciado contiene varios elementos importantes de los cuales se resaltan dos: primero se logra entender que la escritura es una invención del hombre que, en cierta manera, materializa

el lenguaje, lo convierte en algo tangible y segundo que es base de la civilización, lo que implica entender que la escritura surgió y se empleó para acciones como declarar derechos, establecer acuerdos, leyes, registros y demás formas textuales que circulan para configurar una sociedad que hace de la escritura un requisito para vivir con otros. La vida en comunidad antes y después de la escritura son dos situaciones muy distintas, por lo que se entiende que el lenguaje escrito modela distintas formas de ver y pensar el mundo, por lo que interpretar y producir textos se convierte en derecho legítimo para ejercer como ciudadanos (Lerner, 2001, pág. 26)..

Teniendo en cuenta que alrededor del lenguaje escrito se desarrollan prácticas sociales como la lectura y la escritura, el presente trabajo de investigación, abarca ambos procesos porque para escribir es necesario leer para conocer el tipo de texto al que se va a enfrentar, para comprender su función social, sus dinámicas estructurales y sus marcas específicas y así, de esta manera, prepararse como experto para la producción; justamente es este proceso, el de la producción escrita el foco de este trabajo, por lo cual, la conceptualización gira ahora en torno a ésta:

Ver el proceso de escritura como una práctica social que permite ejercer la ciudadanía y participar de comunidades académicas en cuanto a producción de conocimiento, requiere entender qué es y qué implica escribir.

Al respecto, Teberosky (1995) hace un recorrido por diferentes definiciones sobre qué es escribir, siempre teniendo en cuenta las formas, los medios, los propósitos que cada momento histórico tiene consigo, la última definición a la que llega y que correspondería con las condiciones de la sociedad actual es:

Una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para

comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción... (pág. 30).

Esta definición permite comprender qué es, qué busca, por medio de qué se realiza, para qué se realiza, a qué no se limita. Al ser una actividad intelectual requiere de diversos procesos mentales, Álvarez (2010), al citar a Hayes y Flower (1980), referencia algunas como: “hacer planes, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una imagen del lector, comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, etcétera” (pág. 54).

Concebir la escritura como una práctica en la que intervienen diversos procesos mentales como la abstracción, la síntesis, la inducción, la generalización implica conocer cómo se gestiona el aprendizaje de la misma para movilizar dichos procesos, pues en la medida en que estos funcionan internamente logran su cometido socialmente.

En coherencia con lo expuesto anteriormente, se retoman los planteamientos de Josette Jolibert (2002) (2009) como guía de la producción escrita en la fase experimental del estudio que aquí se presenta, pues la autora realiza una serie de planteamientos basados en sus investigaciones en contextos escolares y que permiten definirla como un conjunto de procesos estructurados, sistemáticos y conscientes de construcción de competencias lingüísticas en contextos significativos y activos, lo que implica que quien escribe lo hace frente a una situación real de comunicación. La escritura requiere, inicialmente, poseer una estrategia de producción en la que el enunciador desarrolle las capacidades de representar la situación de escritura en la que precise ¿qué va a escribir?, ¿para qué va a escribir?, ¿desde qué rol va a escribir?, ¿para quién va a escribir?; escoger el tipo de texto más pertinente para el propósito comunicativo, analizarlo en sus diferentes niveles estructurales y lingüísticos (ver apartado sobre crónica),

valorarlo y de reescribirlo, logrando de esta manera configurar la producción de textos como un acto consciente de la utilidad, el poder y el placer de escribir.

Ver la producción como un acto de construcción de significado como lo plantea el MEN (1998) (2006) y como un acto consciente quiere decir que el escritor debe asumir tal rol y tener claridad, previa a la escritura, de cuál es el significado que quiere construir en su texto para que a través del desarrollo de los procesos cognitivos y procedimentales anteriormente nombrados logre el texto deseado, con los propósitos y la función social para la que fue escrito. Para tal objetivo, diversos autores han creado modelos de producción textual que diseñan diferentes formas de llevar a cabo la escritura.

Desde la perspectiva de los modelos de producción textual, expuestos por Camargo, Uribe y Caro (2011) se concibe la escritura como “una actividad compleja en la que el escritor debe tomar múltiples decisiones y en la que intervienen una serie de procesos” (pág. 173). Se entiende que es una práctica que tiene complejidad, pues implica una gran serie de acciones y de conocimientos para configurar una verdadera producción escrita. Una de las decisiones que se deben tomar corresponde precisamente a qué modelo de producción se seguirá porque éste define la forma en la que se llevará a cabo la tarea de escribir. Es entonces como el modelo abordado desde esta investigación es el modelo por procesos.

Según estos autores, la escritura vista desde este modelo es una práctica en la que intervienen procesos y estrategias cognitivas. Este modelo se distancia de los tradicionales en la medida en que plantea que tales procesos y estrategias no tienen un orden estático y secuencial, sino que pueden darse en diferentes momentos de la escritura y determinan y fortalecen los distintos razonamientos que puede realizar cada escritor.

Dentro de este modelo existen varias propuestas, la que se acoge en este trabajo es la de Hayes y Flower (1980) presentada por Camargo, Uribe y Caro (2011). Dentro de este modelo se expone que tales procesos cognitivos y metacognitivos, a pesar de darse en diversos momentos de la producción, siguen un proceso de redacción que le da orden al desarrollo de la práctica, el cual se da a través de las siguientes acciones: *planificación*, en donde se recuperan, organizan y enmarcan los conocimientos que van a hacer parte de la producción; la *traducción* que es la elaboración del texto, o lo que se ha llamado la textualización de los conocimientos definidos en la planeación y la *revisión* donde se relee y se rescribe el texto para realizar las mejoras necesarias.

En conclusión, la escritura es esa práctica que parte de una situación comunicativa real en la que intervienen diversos procesos y estrategias que develan la concepción y el modelo de producción textual desde el cual se escribe. Ahora para ampliar la perspectiva de escritura desde situaciones reales de comunicación, se presenta el apartado referido al enfoque comunicativo.

2.3 Enfoque comunicativo

En los apartados anteriores se ha insistido que el lenguaje y sus manifestaciones como el lenguaje escrito y, específicamente, la producción escrita nacen de la necesidad social de comunicarse. Por tal motivo, desde la didáctica del lenguaje surgen investigaciones y propuestas que hacen énfasis en superar el tratamiento netamente instrumental que se ha dado a estos elementos desde los enfoques tradicionalistas como, por ejemplo, el gramatical. De esta manera surgen aportes a esta didáctica como los modelos de producción textual dentro de los que se encuentra el modelo por procesos incluido en el título anterior. Pero, se hace necesario ampliar qué significa eso de situaciones reales de comunicación, que constituyen el contexto desde el

cual se deben planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, en este caso específico, la escritura.

De esta manera han surgido diferentes enfoques que han centrado sus esfuerzos en distintos elementos de la lengua, dentro de los cuales se encuentran los enfoques comunicativos que según Cassany (1999) son “un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua” (pág.1) que permitan a docentes y estudiantes enseñarla y aprenderla en situaciones de comunicación en el aula.

Cuando Lerner (2001) plantea que la lectura y la escritura deben ser enseñadas y aprendidas como prácticas sociales lo que está enunciando es que lo que se hace con la lectura y la escritura en la escuela no debe ser distinto a lo que se hace con la lectura y la escritura fuera de la escuela, refiriéndose al propósito comunicativo, pues como se mencionó anteriormente, se requiere de aprender aspectos especializados de la lengua y es ahí donde la escuela debe hacer sus labor, pero no desvirtuando lo que en esencia constituyen estas prácticas en el contexto social. Por tal motivo la autora especifica que “poner en escena una versión de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, pág. 26).

Los propósitos comunicativos que tienen, específicamente, las prácticas de escritura en la sociedad y que debe recoger la escuela son muy variados: se escribe para solicitar un permiso laboral, para quejarse, para enamorar, para reclamar derechos, para narrar un hecho, para felicitar, para invitar; un sin número de propósitos tan variados como lo es la interacción social humana. De acuerdo con Cassany (1999) la existencia de propósitos de comunicación social en el uso de lenguaje y de la escritura evidencia su dimensión pragmática, lo que conlleva a que estos propósitos sean de tal trascendencia que logran modificar la semántica convencional de las

palabras según el contexto de uso. Lo anterior permite replantear los postulados de los enfoques tradicionales que ven significados estáticos en los términos que emplean los usuarios de una lengua.

Ahora, es necesario entender que llevar a cabo cada proyecto de escritura que cumpla con la diversidad de propósitos comunicativos que surgen de las necesidades de los estudiantes, requiere de tener claridad cuál es el tipo de texto pertinente para cumplir con su intención, por ejemplo, si lo que el estudiante desea es contar una experiencia que lo marcó profundamente, el tipo de texto no será expositivo o instructivo, sino que será narrativo y específicamente un registro de experiencias.

En este sentido, el texto debe verse como la unidad básica, no la palabra, la frase o cualquier unidad menor, pues la construcción de sentido requiere de la globalidad del mismo. De esta manera los componentes sintácticos, textuales, gramaticales y demás niveles que serán ampliados posteriormente desde la perspectiva de Jolibert, cobran sentido desde su uso funcional, no desde reglas aisladas y descontextualizadas.

La puesta en práctica de este enfoque en las decisiones didácticas con que se organiza la práctica pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, configuran en los aprendices el desarrollo de la competencia comunicativa definida inicialmente por Dell Hymes, citado por Rincón (SF) como la capacidad que tiene cada persona para adquirir conocimientos sobre la lengua y saber cómo usarla, competencia que sólo se adquiere a través de la experiencia social. Lomas y Osoro (1993), en coherencia con la definición anterior, plantean que dentro de los dominios que se evidencian en el desarrollo de esta competencia están la expresión y comprensión de “los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje” (pág. 18).

Ahora, el aprendizaje de dichos mecanismos requiere de conocimientos específicos que permitan al docente orientar esta labor desde una base teórica sólida, dentro de dichos conocimientos se encuentran los aspectos propios del género y tipo de texto que se aborda para alcanzar los propósitos comunicativos del escritor, tal como se presenta a continuación.

2.4 Género narrativo

Para iniciar con el género narrativo se hace necesario partir de la propuesta de Cortes y Bautista (1998) donde señalan que, dada la necesidad humana de buscar continuamente nuevas formas de expresarse, los géneros discursivos dejan de ser formas puras para ser híbridos de diversos géneros, por lo cual hay distintas formas de ver el género narrativo, no una única forma. Es pertinente hacer esta aclaración porque, como se verá más adelante, el tipo de texto que hace parte del objeto de estudio de esta investigación, la crónica, es en sí un texto de convergencia de géneros, narrativos y periodísticos, predominando la narración de sucesos reales.

Algunos autores (Cortés & Bautista, 1998), (Álvarez, 2010) hacen énfasis en la importancia de este género, pues expresan que la narrativa no se refiere sólo a una forma verbal de contar una experiencia sino que es la forma misma de la experiencia, es decir, vivimos en un relato constante, pues lo que nos pasa es una historia que organizamos discursivamente a través del mismo relato. En palabras de Álvarez (2010) “el discurso narrativo es una de las formas más genuinamente humana de organizar y transmitir la experiencia” (pág. 107), lo que lo hace potente a la hora de comprenderlo y producirlo desde un enfoque comunicativo en el que se asuma su trascendencia en el contexto sociocultural.

En el proceso de definir qué es el género narrativo se emplean diferentes términos que pueden llegar a confundirse, por lo cual se amplía brevemente qué es relato, historia y narración. La

historia la constituyen los hechos que se cuentan; el relato es la forma como se cuenta: oral o escrita; y la narración es la acción como tal de contar (Álvarez, 2010, pág. 108). Estas claridades son básicas para la organización didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de cualquier tipo de texto narrativo, pues la gama de textos en los que prima este tipo de discurso es amplia.

De acuerdo con Cortés y Bautista (1998) las formas y materias en las que se pueden contar relatos constituyen un catálogo muy extenso, pues el contar no es una acción netamente lingüística, estos autores plantean que se puede contar a través de una pintura, del cuerpo, de una escultura, de un dibujo, de una mímica, y lógicamente a través del lenguaje escrito; se pueden contar mitos, leyendas, fábulas, novelas, noticias, cuentos, crónicas y demás tipos de textos que las intenciones comunicativas generen. Todas estas narraciones, según los autores citados en este apartado son formas de organizar y gestionar la experiencia y por tanto el conocimiento del mundo exterior e interior.

Como es sabido, una de las formas narrativas a través de las cuales se puede organizar una experiencia para ser contada, es la crónica, que constituye la tipología textual que se produjo con los estudiantes en la fase experimental de esta investigación y que se definirá y caracterizará a continuación.

2.5. La crónica y sus niveles de producción

El presente apartado es de gran importancia para comprender la operacionalización de la variable dependiente, producción textual de crónica, y la planeación de la secuencia didáctica para la producción de este tipo de texto, pues se abordarán sus definiciones y características desde la perspectiva de tres de los siete niveles o categorías de conceptos lingüísticos propuestos

por Josette Jolibert para producir un texto y que a su vez son las dimensiones de la variable dependiente. Las tres categorías escogidas para este trabajo y desde donde se abordará la crónica son: la situación comunicativa, la superestructura y la lingüística textual.

La situación comunicativa permite evidenciar el enfoque comunicativo de la secuencia y las otras dos dimensiones, la superestructura y la lingüística textual, son trabajadas desde su función en el texto y las implicaciones comunicativas que tienen estas estructuras y elementos lingüísticos. Cabe resaltar que elementos de la sintaxis y de la gramática no se dejan de lado en este enfoque y en este modelo, lo que cambia es la forma de enseñarlos y aprenderlos.

¿Qué es la crónica?

De acuerdo con Niño Rojas (2014) y Salcedo Ramos (2011) la crónica es un texto en el que convergen varios tipos de géneros discursivos, los más representativos son el narrativo y el periodístico. La crónica proporciona información mediante la narración cronológica de eventos o acontecimientos de una época específica, interpretados y valorados desde la óptica personal del cronista, manteniendo el estilo y la forma de contar propios de una narración literaria, con un lenguaje sencillo, personal, directo, claro y atractivo.

Salcedo realiza un compendio de acepciones hechas por diversos autores alrededor de la crónica, en una de las cuales Alex Grijelmo la define como “un género en el cual se combinan la información con y la “visión del autor” (Salcedo, 2011, pág. 126); del libro *cómo hacer periodismo*, retoma una definición más completa, en la que expone la diferencia entre la crónica y los demás géneros periodísticos, pues plantea que la crónica también informa sobre hechos que son noticia, pero la diferencia radica en los detalles que se presentan en la narración de los hechos para que los lectores puedan imaginar y reconstruir los acontecimientos (pág. 126).

En palabras más subjetivas como las de Tomás Eloy Martínez, citado en el mismo texto, enuncia que “la crónica es el único territorio donde combaten con armas iguales la realidad y la imaginación” (pág. 127), esta concepción de la crónica alude al hecho de que, en este tipo de producción, el cronista puede usar todos los recursos que la estilística le permite, sin perder el carácter informativo, por lo cual el autor logra asumir habilidades tanto de escritor como de investigador.

Finalmente, y para dar paso a características más específicas de las dimensiones de la producción de una crónica, el rasgo más recurrente en las definiciones que se encuentran de la crónica es la presencia de la interpretación del autor en la narración de los acontecimientos, pues como lo dice Martín Vivaldi, citado por Salcedo (2011) la crónica “vale como relato y como juicio del cronista” (pág. 125).

La situación comunicativa en la crónica.

Uno de los niveles o categorías para la lectura y la producción textual planteados por Jolibert y Sraïki (2009) es el del *contexto general del texto*, que parte de la idea de que todo texto es producto cultural y por lo tanto hace parte de una situación real de comunicación. De acuerdo con las autoras, algunos elementos de la situación de comunicación o contexto situacional son el objeto del mensaje o contenido que hace referencia a lo que dice el texto; el enunciador que es quien lo escribe bajo un rol determinado; el destinatario o enunciatario a quien va dirigido el escrito, el cual se identifica teniendo en cuenta su status y el tipo de relación que se tiene con él y, por último, el propósito que es la finalidad con el cual se escribe (Jolibert, 2002, pág. 28). Estos indicadores de la situación comunicativa dependen de la tipología textual, pues no es lo mismo el contenido o propósito de una crónica, que de un cuento o un artículo de opinión.

Para el caso de la crónica, el contenido hace referencia a un hecho noticioso de actualidad, dado que hace parte del género periodístico. Este debe aportar cierta información sobre los hechos que narra, tal información es el “qué”, “dónde”, “cuándo”, “cómo”, “quién” e incluso “por qué” de los hechos (Salcedo, 2011, pág. 133), sin quedarse en una presentación esquemática como en la noticia. Tales datos se presentan en un relato que contiene elementos subjetivos y juicios valorativos del autor.

Los componentes del enunciador y el enunciatario (trabajados en la operacionalización de la variable dependiente y en la secuencia didáctica como cronista y destinatario) deben ser contruidos antes de la escritura, durante la identificación y planeación de los parámetros de la situación comunicativa. El enunciador debe ser construido bajo el rol de cronista, pues éste tendrá diversas funciones para llegar a construir el relato, dentro de esas tareas está investigar directamente la parte informativa de los hechos que responda a los interrogantes enunciados anteriormente, debe ordenar y seleccionar la información relevante para luego redactar la crónica en la que narre la historia sucedida, manteniendo información clave, detalles de tiempo, espacio y personas y al mismo tiempo dar entrada a su interpretación dentro de la misma narración (Niño, 2014, pág. 198). Con respecto al enunciatario o destinatario, como lo nombra Jolibert, lo constituye la o las personas para las cuales el autor tiene la intención de escribir el texto; en el caso de la crónica éste puede ser un público muy amplio pues depende de cada cronista y de los medios por medio de los cuales hace sus publicaciones.

Como último elemento de la situación de comunicación está el propósito, que constituye la intención con la cual se construye el texto, de acuerdo con Niño (2014) los propósitos que orientan la producción de la crónica pueden ser: relatar detalladamente ciertos hechos, dar una visión humana y atractiva de los acontecimientos, registrar hechos útiles para historiadores o

generaciones futuras, sensibilizar al lector a través del relato para que saque conclusiones propias, entre otros. (pág. 197). Para el caso de la presente investigación, el propósito de la producción se centra en narrar una historia real con detalles cronológicos en los que se desarrolla la perspectiva del autor como cronista, su subjetividad, expresada en el punto de vista, por medio del cual hace una valoración de los hechos narrados.

Ahora, para que en el texto se hagan evidentes los anteriores aspectos de la situación de comunicación, se deben conocer y desarrollar en él otros elementos lingüísticos, entre los cuales están la superestructura y la lingüística textual. Desarrollar la competencia comunicativa que es el foco de este trabajo, incluye el desarrollo de competencias como la textual, la gramatical, la sintáctica, entre otras que también enuncian los lineamientos del MEN (1998) como competencias lingüísticas.

La superestructura de la crónica

Otro de los niveles que propone Jolibert (2009) para la producción corresponde al *texto en su conjunto*. Uno de los elementos que pertenece a este nivel es la superestructura, que constituye la forma de organización general de determina la tipología textual. Según la autora, la superestructura se manifiesta de dos formas, la primera es la “silueta” que corresponde a la distribución que se hace de los bloques de texto y la segunda corresponde a la lógica interna del tipo de texto (pág. 73).

Para el caso específico de la crónica, las partes o bloques que componen su estructura general, son: el título, la introducción o entrada, el cuerpo o desarrollo – que en la operacionalización de la variable dependiente se denomina desarrollo cronológico para trabajar paralelamente la lógica interna que corresponde a la lógica cronológica -, y el final (Niño, 2014).

Según Niño (2014) el título debe despertar la curiosidad y el interés en los lectores, no es un titular como el de una noticia, pero debe aportar alguna información de la historia que se cuenta y tener elementos estéticos desde el estilo del cronista. La introducción es un párrafo breve que al igual que el título, debe captar más al interés del lector, en él aún no se cuenta la historia, pero se anticipa alguna información o apunte del cronista desde su perspectiva. Según Salcedo (2011) una de las principales características de los párrafos de entrada es la contundencia. En el cuerpo o desarrollo se cuenta la historia, es la parte central del relato; en este bloque, lo más importante es lo que Jolibert (2009) llama lógica interna, que en el caso de la crónica es la lógica cronológica, que se refiere a los hechos las nociones de tiempo y espacio, que se pueden dar por medio de datos específicos como fechas o nombres de lugares o a través de palabras como conectores que dan orden a la historia, aunque este último elemento hace parte de la lingüística textual.

Por último, está el final que constituye el cierre definitivo de la historia, según Salcedo (2011) los finales deben ser “redondos”, es decir, deben concluir la historia con enunciados tan contundentes como los de la entrada. Para concluir, vale la pena aclarar que, aunque la cronología se refiere al orden de los hechos, Salcedo (2011) plantea que en el desarrollo de la crónica se debe respetar la información de espacio y tiempo, más los hechos no tienen que ir contados necesariamente en el orden en que sucedieron en la realidad.

En el transcurso de este apartado teórico se puede evidenciar que cada componente tiene relación con todo lo demás, para que un elemento se desarrolle depende de los otros; por lo tanto, a continuación, se desarrolla otra categoría trabajada como dimensión de la variable de producción textual: la lingüística textual.

La lingüística textual en la crónica

Tradicionalmente, los componentes gramaticales y sintácticos de la lengua han sido trabajados desde el estudio memorístico de normatividades lingüísticas alejadas del contexto social de los textos, impidiendo así que se cumplan sus propósitos comunicativos. Desde este enfoque, la enseñanza y aprendizaje de los tipos de palabras, de las formas sintácticas, de las reglas gramaticales, de los signos y demás, está ligado a su funcionalidad en los textos, pues de esto depende que se pueda construir claramente su significado.

Esta dimensión corresponde, al igual que la superestructura, al nivel del *texto en su conjunto* y tiene que ver con los elementos que le dan coherencia y cohesión al discurso. Dentro de este componente se trabaja en esta investigación las opciones de enunciación, los conectores y las anáforas o sustitutos (Jolibert & Sraïki, 2009, pág. 73).

Las opciones de enunciación corresponden al uso adecuado de las conjugaciones de persona (primera, segunda o tercera), número (singular o plural) y tiempos verbales. Para el caso de la crónica, el uso de estos elementos corresponde a decisiones del autor, pues existen diversas maneras de contar, aunque las elecciones más usuales son la tercera persona, cuando es un relato que cuenta la historia de otra persona diferente al autor, el número es variable, y el tiempo verbal normalmente corresponde a las formas del pasado, aunque esto no es regla.

Los conectores, como se mencionó en la lógica cronológica de la superestructura, son fundamentales para articular y para mantener la progresión temática, que en este caso corresponde precisamente a una progresión cronológica por lo cual en este tipo de texto los conectores más usados son las conjunciones causales y consecutivas y los adverbios de tiempo y espacio, entre otros (Munguía, Munguía, & Rocha, 2013).

Como último elemento contemplado en esta dimensión están las anáforas y los sustitutos que son “pronombres o grupos nominales que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo un texto” (Jolibert & Sraïki, 2009, pág. 73), éstas se emplean para saber de qué o de quién se trata dentro del texto, en este caso no hay tipos de anáforas específicas para la crónica, depende la necesidad comunicativa que surja en la redacción.

Finalmente, se puede evidenciar que todos los elementos de las diferentes dimensiones internas y externas del texto se conjugan para alcanzar los propósitos comunicativos que son posibles a través de la escritura. Ahora, para lograr producciones textuales que partan del conocimiento y uso de teorías como las que se han desarrollado requiere que las personas que dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes, cuenten con estrategias que permitan dar orden a la práctica de enseñanza de la escritura, por lo tanto, a continuación, se desarrolla el tópico de secuencia didáctica como una propuesta que permite llevar a cabo este oficio.

2.6. Secuencia didáctica

Antes de desarrollar los postulados que sustentan la secuencia didáctica como estrategia implementada en esta investigación, se hace necesario establecer el concepto de didáctica desde donde esta se fundamenta. De acuerdo con Pérez y Rincón (2009) la didáctica posee un doble valor: primero como disciplina teórica permite la descripción y comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que están permeadas por aspectos culturales, políticos y disciplinares; segundo, está el carácter propositivo que constituye el desarrollo de alternativas que orienten la práctica pedagógica (pág. 2). De igual manera, plantean que la didáctica como disciplina puede generar una serie de postulados o principios generales, pero, esta siempre requerirá de la

contextualización; es decir, el entorno social, escolar, académico en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza particulariza aspectos fundamentales de la didáctica.

Por lo tanto, la concepción de didáctica que sustenta la implementación de propuestas donde se desdibuja el carácter instrumental de los procesos de enseñanza, se concibe como la disciplina que orienta las prácticas de enseñanza desde posturas políticas y disciplinarias que pretenden intervenir el contexto social y cultural, respetando sus particularidades. Partiendo de esta idea, se entiende que la didáctica específica del lenguaje tiene formas propias de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas comunicativas dentro de las que se encuentra la escritura; para lo cual, despliega propuestas como la secuencia didáctica para desarrollar dichos procesos.

Al respecto de la elección de una secuencia didáctica para el aprendizaje de la escritura, se debe comprender que la configuración de un modelo o estrategia didáctica debe tener unos fundamentos que sustenten su elección a la hora de ponerlos en práctica, pues como lo señalan Pérez y Rincón (2009), refiriéndose a las configuraciones didácticas, las formas que adquiere la práctica del docente dependen de las concepciones, creencias y decisiones del profesor. Cada docente tiene una historia particular de formación y de experiencia, cada docente asume una postura distinta frente a los paradigmas desde los que se enseña y asume quedarse o trascender en dichos paradigmas. Cada aspecto de estos es decisivo a la hora de planear y ejecutar su práctica pedagógica. Por lo tanto, en la medida en que el docente reconozca que la escritura es una práctica con una función social dependiente de un contexto sociocultural, su proceso de enseñanza se orientará a generar situaciones académicas que permitan producir textos en situaciones reales de uso.

Entonces, ¿qué es enseñar a escribir a través de una secuencia didáctica? Camps (2003), Pérez y Rincón (2009) proponen una secuencia de momentos que organizan la práctica de enseñanza y aprendizaje de la escritura, a esto es a lo que se le llama secuencia didáctica, definida también por Fons como (2004) “la manera en que se articulan las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje para conseguir un determinado contenido” (pág. 41). Tal contenido puede ser la producción oral o escrita de cualquier tipo de texto inscrito en un género discursivo y esto será lo que determine qué tipo de actividades se planean porque cada tipología textual tiene formas de producción propias según sus estructuras, formas e enunciación, formas de publicación, entre otros aspectos que marcan la ruta sobre qué y cómo planear la secuencia.

Camps (2003) señala que estos momentos son fases que hacen parte de cualquier proyecto de producción de un texto que conllevan a la consecución del objetivo de escribirlo y de aprender sobre la lengua y su uso. Tales fases son: preparación, realización y evaluación. Estas fases son definidas por Camps (2003), Pérez y Rincón (2009), Pérez y Roa (2010) de la siguiente manera:

Preparación: en esta fase se formula el proyecto, se llega a acuerdos sobre ¿qué se va a hacer?, ¿qué se va a aprender? y de acuerdo a estos parámetros se establecen los objetivos de aprendizaje y los parámetros de la situación discursiva.

Realización: es donde se realiza la producción del texto, teniendo en cuenta todas las actividades que esto implica, tales como planificación, búsqueda de información, aprendizaje sobre el tipo de texto, entre muchas otras. Alrededor de estos aprendizajes se deben hacer actividades de sistematización de los contenidos aprendidos.

Evaluación: es un proceso que se da durante toda la secuencia, donde se evalúa ¿qué se ha hecho?, ¿cómo se ha hecho? y ¿qué se ha aprendido?

Estas fases constituyen un panorama general de los elementos que debe tener un proyecto de lengua en el que se tenga la intención de producir un texto, pues el cómo se va a aplicar depende de las particularidades del contexto escolar y social en el cual está inmersa la población con la cual se trabaja. Además, depende, como se mencionó anteriormente del tipo de género y texto que se pretenda construir.

Ahora, esta estrategia didáctica permite planear y ejecutar proyectos de escritura que movilicen otras experiencias de aprendizaje no solo en los estudiantes sino también en los docentes; pues, el hecho de desacomodar las formas tradicionales y rígidas de orientar la práctica pedagógica genera otro tipo de aprendizajes en los profesores que hacen que se transforme en un sujeto que reflexiona sobre su quehacer. Por lo tanto, a continuación, se desarrolla el tópico de las prácticas reflexivas.

2.7. Prácticas reflexivas

El propósito de realizar investigaciones en el campo de la didáctica del lenguaje nace de la necesidad de desarrollar estrategias y construir conocimientos nuevos que aporten al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje por parte de los docentes. Este propósito está íntimamente relacionado con una característica que debe hacer parte del perfil del ser profesor y es la de estar en búsqueda constante de la cualificación de los procesos pedagógicos que lidera. Esta búsqueda parte de la idea de reconocer que siempre hay cosas por mejorar, que nada es estático y todo evoluciona, aún más en el campo de la educación donde está en juego la formación de los sujetos que dan forma a esta sociedad que está en constante cambio. Para desencadenar acciones que promuevan dicho perfeccionamiento se requiere de la reflexión

como hábito que moviliza transformaciones cualitativas en el ser y en el hacer del enseñante. Al respecto, Perrenoud (2001), desarrolla una serie de premisas y explicaciones alrededor de lo que son las prácticas reflexivas, las cuales se definen en este apartado, además de las categorías sobre las cuales se analizan, en el capítulo de análisis de resultados, las transformaciones de la práctica pedagógica que hace parte de esta investigación. Tales categorías son: autopercepción, expectativas, rupturas, continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos.

La práctica pedagógica constituye una serie de acciones planeadas y ejecutadas por el docente en conjunto con sus estudiantes alrededor del aprendizaje. Una clase donde se llevan a cabo estas acciones es un espacio donde sucede lo planeado y lo no planeado, pues la conducta humana de sus participantes no puede ser absolutamente predecible, por lo tanto, muchas veces se dan situaciones que pueden modificar lo previsto por el docente, situaciones de diversa índole, como la indisciplina en un grupo que normalmente presenta buen comportamiento, dificultades en la comprensión de un concepto aparentemente claro desde la visión del profesor, un accidente, una interrupción por parte de personas externas, el daño de un equipo electrónico en la mitad de una actividad en la que lo necesitaba, en fin, son muchas y muy variadas las situaciones que pueden cambiar el rumbo de la clase ya diseñada. También puede suceder que la clase fluya normalmente como lo organizó el maestro antes de llegar al aula.

Tanto en una situación como en la otra, los docentes tienen dos alternativas: una es mantenerse en su zona de confort y seguir adelante reaccionando frente a cualquier acontecimiento fortuito como siempre lo ha hecho; la otra es reflexionar sobre la forma como enfrenta lo imprevisto y, posteriormente, pensar en cómo hacerlo mejor en una próxima ocasión, o, por el contrario, hacerlo igual, si obtuvo buenos resultados. Aunque, dicha reflexión no se hace únicamente sobre la forma como se asumen los sucesos no planeados en la clase, también

se realiza cuando los encuentros pedagógicos se dan como fueron planeados, para identificar las razones que así lo permitieron, ya sea porque está planeando y ejecutando sus clases de forma acertada y pertinente o porque los estudiantes se habituaron a su forma de trabajar. Partiendo de estas reflexiones, se presume que el docente gestione cambios en su práctica que lo lleven a mejorar. Según Perrenoud (2001), para reflexionar sobre las prácticas, que sería el segundo caso, se requiere de dos momentos: uno es la reflexión durante la acción y dos después de la acción.

La reflexión en sí, constituye una acción mental que implica distanciarse para poder hacer consciencia de lo que se está haciendo o se hizo. Por lo tanto, cuando se reflexiona surgen en primera medida los *autocuestionamientos*, que son las preguntas que se deben hacer alrededor de la práctica. En la reflexión durante la acción las preguntas que según Perrenoud (2001) se debe hacer el docente son, por ejemplo, ¿qué está pasando? Y ¿qué va a pasar?, ¿qué podemos hacer? Y ¿qué hay que hacer?, ¿qué táctica uso?, ¿qué precauciones tengo?, ¿qué riesgos corro?; al respecto también expone que el hacerse estas preguntas facilita la prudencia y la meditación antes de actuar.

La segunda fase de la reflexión es la que se realiza sobre la acción, es decir, después. Esta fase de reflexión permite entrar a observar qué fue lo que se hizo y cómo se hizo para entrar a explicarlo o a criticarlo. Reflexionar sobre la acción sólo sirve si

“es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglar, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas en una situación análoga”
(Perrenoud, 2001, pág. 31).

Este tipo de reflexión permite generar una *autopercepción* en el mismo docente, pues le permite identificar cómo se siente con lo que hace, cuáles son sus miedos, frustraciones y

satisfacción en torno a forma como desarrolla su práctica educativa. Al mismo tiempo le permite identificar cuáles de sus decisiones pedagógicas, de sus estrategias didácticas, de sus actitudes y aptitudes son *continuidades*, es decir, rutinas que permanecen en su práctica; identificarlas le posibilita determinar cuáles son pertinentes para seguir fortaleciéndolas y cuáles no lo son para revalorarlas y trascenderlas.

Cuando este tipo de reflexión se convierte en una acción continua en el maestro facilita que se agudice la reflexión en la acción, lo que quiere decir que durante el ejercicio de la práctica pedagógica tiene más experticia para reflexionar y tomar mejores decisiones frente a las situaciones que se le presentan generando un marco de acción común que le reduce el estrés y la incertidumbre en clase. El perfeccionamiento de la reflexión en la acción le posibilita también realizar mejores *adaptaciones* durante las clases, esto se refiere a la capacidad de generar transformaciones en escena a su planeación, según las necesidades de improvisación que le surjan por situaciones inesperadas, pues en este caso la improvisación no se hace desde la falta de planeación sino desde el conocimiento consciente de que hay algo que se debe modificar de inmediato para mejorar el proceso que se esté llevando a cabo. Al respecto, Perrenoud (2001) señala que esa actividad constante de la reflexión sobre la acción contribuye a que el docente pueda generar representaciones imaginarias de la acción que va a realizar como estrategia para saber cómo reaccionar ante lo imprevisible, lo que también aporta a producir *expectativas* para tener una idea de lo que se espera con lo que se hace durante la planeación de la acción y en la acción misma.

Todo esto en su conjunto moviliza en el “enseñante reflexivo”, como el autor lo nombra, una serie de transformaciones desde su ser y su qué hacer que le atribuye el poder de gestionar *rupturas*, las cuales hacen referencia al ensayo, desde la teoría y la consciencia, del despliegue de

nuevas actividades que sabe que potencian los procesos de aprendizaje en sus estudiantes. Por lo tanto, en palabras de Perrenoud (2001),

“Un enseñante reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción.” (págs. 42-43).

Lo anterior encierra todo lo ideal en un docente que sea gestor de sus propias transformaciones con el fin de hacer de su reflexión pedagógica un escenario de mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que conduzcan a formar ciudadanos promotores de la emancipación social a través del desarrollo de competencias comunicativas que hagan del lenguaje un vehículo de esta transformación.

3. Marco metodológico

Dentro del presente capítulo se presenta el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: enfoque de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, instrumentos y procedimiento.

3.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de la lógica de la investigación cuantitativa que, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1991), “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (pág. 74), para este caso el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de crónicas de estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia.

3.2. Diseño de investigación

Esta investigación corresponde a un diseño cuasi-experimental dado que la muestra fue seleccionada de manera intencional, es decir, es un grupo constituido previamente, con el cual se implementó la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. Específicamente, es un diseño intragrupo de tipo pre-test y pos-test, pues se comparan las mediciones del grupo en dos momentos: antes de iniciar la secuencia didáctica (Pre-test), y al finalizar el desarrollo de dicha secuencia (Pos-test). Para contrastar ambas mediciones se usó el estadígrafo *T de Student*, el cual permitió dar cuenta si hubo o no cambios significativos, y por tanto aprobar o rechazar la hipótesis nula.

3.3. Población y muestra

El trabajo de investigación acoge como población a estudiantes de los grados 4° y 5° de instituciones educativas del sector oficial de la zona rural del municipio de Pereira ubicada en un estrato socio – económico 1 y 2.

Se toma como muestra a los estudiantes de los grados 4° y 5° de la sede La Colonia, integrados en un aula multigrado, de la Institución Educativa La Bella, del sector oficial, ubicada en la zona rural del municipio de Pereira. El grupo de estudiantes constituye una muestra intencional (Hernández, Fernández, & Baptista, 1991) puesto que es un grupo ya establecido.

Criterios de selección de la muestra

- Los estudiantes deben estar matriculados para el año lectivo 2016 en los grados 4° y 5°.
- Los padres/acudientes deben haber firmado los consentimientos informados que permiten que sus hijos /acudidos participen de esta investigación (ver anexo A)
- Los estudiantes deben presentar las pruebas Pre-test y Pos-test.
- Los estudiantes deberán asistir al 80% de las sesiones de implementación de la secuencia didáctica.

Descripción de la muestra

A continuación, se presentan las características más relevantes del grupo de estudiantes que constituyen la muestra para la investigación.

Tabla 1.
Descripción de la muestra

Estudiantes	Edad	Género	Características particulares
10	Entre 9 y 13 años	M	Un estudiante presenta extra-edad y se le ha iniciado el proceso de diagnóstico por posible necesidad educativa especial. 6 estudiantes son de 4° 4 estudiantes son de 5°
7	Entre 9 y 11 años	F	3 niñas son de 4° 4 niñas son de 5°

3.4. Hipótesis

La presente investigación cuenta con dos hipótesis, la nula y la de trabajo, de las cuales una se aprueba de acuerdo con los resultados obtenidos después de la intervención, la contrastación entre las pruebas pre-test y pos-test y la determinación del nivel de significancia con el estadígrafo *T-student*.

Hipótesis de trabajo (H₁):

La implementación de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo mejorará significativamente la producción de crónica de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia.

Hipótesis nula(H₀):

La implementación de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo no mejorará la producción de crónica de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia.

3.5. Variables

A continuación, se presentan las operacionalizaciones de las dos variables que se relacionan en esta investigación, la variable dependiente (producción textual de crónica) que se mide antes y después de la intervención con la variable independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativo).

3.5.1. Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

La secuencia didáctica constituye una unidad de enseñanza y aprendizaje para la composición escrita, que relaciona actividades y objetivos para el alcance de los propósitos en torno a la enseñanza del lenguaje (Camps, 2003), es desarrollada en un número de sesiones planeadas de acuerdo a los intereses y necesidades de la propuesta. La secuencia didáctica tiene según Camps (2003) una serie de características como: 1) Un tiempo necesario relativamente largo para la producción de un texto 2) la producción debe instalarse dentro de una situación comunicativa que dote de sentido la tarea planteada en la secuencia; 3) requiere de objetivos explícitos que determinan los criterios de evaluación; 4) se desarrolla en tres momentos: preparación, producción y evaluación; y 5) mantiene las relaciones entre lectura y escritura (pág. 199)

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable independiente que corresponde a la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, la cual fue diseñada con base en estos criterios (ver anexo B).

Tabla 2.
Operacionalización de la variable independiente

Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo	
Dimensiones	Indicadores
Fase de preparación:	- Definición de la tarea integradora.

<p>Esta fase constituye el proceso ejecutado por el docente para planificar y formular la secuencia didáctica y para definir los conocimientos nuevos que se van a desarrollar con los estudiantes, los cuales funcionan como criterios de orientación de la producción textual. (Camps, 2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento de los objetivos didácticos. - Definición de los contenidos didácticos que incluyen los conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Definición de los dispositivos didácticos.
<p>Fase de realización: Constituye la fase donde se definen actividades integradoras que tienden a conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos, para el presente caso la producción textual (Camps, 2003).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la secuencia. - Planteamiento de acuerdos frente a los objetivos de aprendizaje, la metodología, las responsabilidades. - Generación de una situación que le dé contexto al proyecto de escritura. - Explicitación de la situación comunicativa. - Indagación de saberes e intereses de los estudiantes. - Actividades para el aprendizaje de la tipología textual. - Actividades de intervención pedagógica relacionadas con el proceso de producción textual de crónica (planeación, textualización, revisión y reescritura). - Realización de actividades de retroalimentación grupal y con el docente. - Realización de evaluación metacognitiva.
<p>Fase de evaluación: En esta se realiza un seguimiento al logro de los objetivos planteados frente a la producción, se desarrolla a lo largo de las tareas y actividades trabajadas en las sesiones con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la producción que requieran ser intensificados (Camps, 2003).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento evaluativo frente a los procesos de producción escrita de los estudiantes a través de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y del uso de rejillas, cuestionarios, cuadros y otros instrumentos de sistematización y valoración. - Reflexión metacognitiva continua - Evaluación metalingüística - Planteamiento final del cierre de las sesiones con conclusiones y retroalimentación grupal orientada por el docente. - Socialización de la última versión de los textos producidos durante la secuencia.

3.5.2. Variable dependiente: producción textual de crónica.

La producción textual constituye un conjunto de procesos estructurados, sistemáticos y conscientes de construcción de competencias lingüísticas en contextos significativos y activos, lo que implica que quien escribe lo haga frente a una situación real de comunicación. La escritura requiere, inicialmente, poseer una estrategia de producción en la que el enunciador desarrolle las capacidades de representar la situación de escritura, escoger el tipo de texto más pertinente para el propósito comunicativo, analizarlo en sus diferentes niveles estructurales y lingüísticos, valorarlo y de reescribirlo, logrando, de esta manera, configurar la producción de textos como un acto consciente de la utilidad, el poder y el placer de escribir. (Jolibert, 2002).

Haciendo referencia a la crónica, Niño Rojas (2014) la define como un texto en el que convergen varios tipos de géneros discursivos, los más representativos son el narrativo y el periodístico, por lo cual la ubican dentro del periodismo literario. La crónica proporciona información mediante la narración cronológica de eventos o acontecimientos de una época específica, interpretados y valorados desde la óptica personal del cronista, manteniendo un estilo y una forma de contar propios de una narración literaria, con un lenguaje sencillo, personal, directo, claro y atractivo.

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente correspondiente a la producción textual de crónica

Tabla 3.
Operacionalización de la variable dependiente

Operacionalización de la variable dependiente: producción textual de crónica				
Dimensiones	Indicadores	Índices		
		Alto (5)	Medio (3)	Bajo (1)
Situación de	Contenido	El texto contiene	El texto contiene	El texto contiene

comunicación Constituye la situación comunicativa inmediata y cercana a la escritura. Está compuesta por aspectos como: el propósito comunicativo del texto, el contenido, el enunciador y el enunciatario.	Tema o referente sobre el cual se desarrolla el texto. Para el caso de la crónica el contenido se refiere a hechos reales.	información verídica sobre sucesos conocidos o vividos por el autor.	información que mezcla sucesos reales con ficcionales.	información que no ha sucedido.
	Destinatario Es el lector real del texto previsto desde la escritura al considerar cuál es su status o el tipo de relación que se establece con él y de esta manera emplear un léxico adecuado para ese enunciatario.	El vocabulario con el que presenta la información en el texto es claro y pertinente para los padres de familia.	El vocabulario con el que presenta la información en el texto es poco claro o pertinente para los padres de familia.	El vocabulario con el que presenta la información en el texto no es claro ni pertinente para los padres de familia.
	Cronista Configuración del autor como escritor, según el tipo de texto. Para la crónica hace referencia a la creación de un narrador que toma postura de cronista.	El autor asume el rol de cronista en el texto: narra un suceso y toma posición respecto al mismo.	El autor asume con dificultad el rol de cronista en el texto: narra un suceso, pero no toma posición respecto al mismo.	El autor no asume el rol de cronista en el texto: describe un suceso.
	Propósito Finalidad del escritor al	El texto logra el propósito de relatar sucesos	El texto logra el propósito de relatar sucesos	El texto no relata sucesos reales cronológicamente

	producir un tipo de texto. En el caso de la crónica el propósito es narrar una serie de sucesos cronológicos desde la perspectiva propia del cronista.	reales cronológicamente, desde una perspectiva personal del cronista.	reales cronológicamente, pero no se evidencia la perspectiva del cronista.	ni se percibe la perspectiva del cronista.
Superestructura Concierne a la forma gráfica o silueta del texto y a la articulación lógica de las partes del mismo según su tipología textual. La presentación de la información en la crónica contiene cuatro partes básicas: el titular, la introducción, el cuerpo y el cierre o final. (Ministerio de Educación y cultura de España. 2012; Niño. 2014. Págs. 175-176; Salcedo Ramos, 2011)	Título En la crónica el título contiene el tema de la historia y la interpretación del cronista.	El título del texto presenta el tema de la historia desde la perspectiva del cronista.	El título del texto no presenta el tema de la historia aunque se evidencia la perspectiva del cronista o viceversa.	El título del texto no presenta el tema de la historia.
	Introducción Presentación del tema de la historia desde el estilo del cronista que tiene como propósito generar interés en el lector.	El texto presenta un párrafo inicial que introduce el tema de la crónica desde un estilo particular del cronista para generar interés en el lector.	El texto presenta un párrafo inicial que introduce el tema de la crónica, pero no asume una posición de estilo que genere interés en el lector.	El texto no contiene el párrafo inicial que presenta el tema de la crónica.
	Desarrollo cronológico Cuerpo del texto donde se narra la historia desde la perspectiva del cronista desarrollando una lógica cronológica.	El texto presenta en forma coherente una progresión cronológica de hechos referidos a los diferentes momentos de la historia.	El texto conserva en ocasiones una progresión cronológica coherente de hechos referidos a los diferentes momentos de la historia.	El texto no presenta una progresión cronológica de hechos referidos a los diferentes momentos de la historia.
	Final Cierre de la	El texto presenta un cierre que	El texto presenta un cierre pero con	El texto no presenta un final

	historia.	evidencia el final de la crónica	poca o ninguna relación con la crónica.	que cierra la crónica.
Lingüística textual De acuerdo con Jolibert, constituye la administración de las opciones de enunciación escogidas para dar coherencia y cohesión al texto.	Opciones de enunciación Elecciones del autor para mantener la cohesión local del texto (persona, número, tiempos verbales).	El texto mantiene la cohesión local utilizando adecuadamente las opciones de persona, número y tiempos verbales.	El texto presenta dificultad en la cohesión local, utilizando parcialmente las opciones de persona, número y tiempos verbales	El texto no mantiene la cohesión local y utiliza inadecuadamente opciones de persona, número y tiempos verbales.
	Conectores Palabras frases o elementos que permiten articular oraciones y párrafos para lograr la progresión temática del texto.	El texto presenta la secuencia de los eventos haciendo uso de conectores cronológicos y de causa – consecuencia que permiten evidenciar la progresión temática.	En el texto hay presencia de conectores, pero estos no cumplen con la función cronológica y de causa- consecuencia que permitan evidenciar la progresión temática.	En el texto no se hace uso de conectores cronológicos y de causa – consecuencia.
	Anáforas o sustitutos Pronombres y grupos nominales que se usan para referirse a aspectos mencionadas con anterioridad en el texto.	Emplea anáforas o sustitutos para hacer referencias contextuales dentro del texto.	Emplea de manera inadecuada anáforas o sustitutos para hacer referencias contextuales dentro del texto.	No hay en el texto anáforas o sustitutos.
	Signos de puntuación Elementos que permiten mantener el sentido del texto.	Emplea signos de puntuación que permiten dar y mantener claro el sentido del texto.	Emplea de manera inadecuada los signos de puntuación que permiten dar y mantener claro el sentido del texto.	No emplea signos de puntuación en el texto.

3.6. Técnicas e instrumentos

La técnica empleada dentro de este proceso de investigación es la rejilla como el medio que permite la recolección y sistematización de la información.

A continuación, se presenta el instrumento: rejilla de producción textual, compuesta por las siguientes dimensiones:

Tabla 4.
Rejilla para la evaluación de producción de crónica

DIMENSIÓN	INDICADORES	RANGO DE PUNTAJE			TOTAL DIMENSIÓN		
		ALTO	MEDIO	BAJO			
Situación de comunicación	Contenido	5	3	1	ALTO: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Destinatario	5	3	1			
	Cronista	5	3	1			
	Propósito	5	3	1			
Superestructura	Título	5	3	1	ALTO: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Introducción	5	3	1			
	Desarrollo cronológico	5	3	1			
	Final	5	3	1			
Lingüística textual	Opciones de enunciación	5	3	1	ALTO: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Conectores	5	3	1			
	Anáforas y sustitutos	5	3	1			
	Puntuación	5	3	1			
TOTAL VARIABLE					12-27	28-43	44-60

3.7. Validación del instrumento

La validación del instrumento anterior se da a través del juicio de expertos y la aplicación de prueba piloto.

La validación por juicio de expertos, fue realizada por los expertos Martha Cecilia Arbeláez, doctora en educación, directora de la línea en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación y docente universitaria y a Daniel Mauricio Guerra, magister en educación y docente de secundaria en la Institución Educativa El Retiro y docente universitario.

La aplicación de la prueba piloto se realizó con los estudiantes de 4° y 5° la Institución Educativa La Bella, sede Consotá Arriba, quienes comparten características similares a los estudiantes que constituyen la muestra de la presente investigación. A este grupo se le entrega la consigna de escritura.

A partir del juicio de expertos, la prueba piloto, las recomendaciones de la asesora, la retroalimentación obtenida en los seminarios y por parte de los integrantes de la línea de didáctica del lenguaje, se realizan los ajustes pertinentes, para que tanto la consigna como la rejilla cumplieran con los requisitos para ser aplicados a la muestra propia de la investigación.

3.8. Instrumentos para la recolección de información cualitativa

Para la fase de investigación cualitativa referida a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, se realiza un diario de campo que consiste en el registro de lo sucedido en las clases y las reflexiones pedagógicas sobre las mismas.

A partir de este diario de campo, en el macroproyecto de la línea de lenguaje se definen seis categorías para el análisis de dicho instrumento basadas en lo que constituye una práctica

reflexiva, entendida como las reflexiones que surgen en la acción y sobre la acción. La reflexión en la acción es la que se hace en el mismo momento de la práctica y en la cual surgen reflexiones referentes a lo que se puede hacer mejor, qué medidas tomar respecto a algo, cómo actuar de forma rápida frente a un imprevisto, entre otras; por su parte, las reflexiones sobre la acción son las que se realizan a posteriori, es decir, aquellas que pasan por una crítica o análisis relacionadas con teorías (Perrenoud, 2001).

A continuación, se presentan las definiciones de las categorías con las cuales se analizarán las transformaciones de la práctica pedagógica.

Tabla 5.
Categorías de análisis de práctica reflexiva

Categorías	Definición
<i>Autocuestionamientos</i>	Cuando se pregunta por lo que se está haciendo.
<i>Autopercepción</i>	Qué sentimientos surgen con lo que se hace (miedos, temores, frustraciones, satisfacciones).
<i>Expectativas</i>	Lo que se espera que suceda con lo que se hace.
<i>Rupturas</i>	Ensayar nuevas actividades.
<i>Continuidades</i>	Rutinas que permanecen en la práctica.
<i>Adaptaciones</i>	Transformaciones en escena.

3.9. Procedimiento

En este apartado se muestran las distintas fases del proyecto de investigación.

Tabla 6.
Procedimiento

Fases del proyecto		
Fase	Descripción	Instrumentos
Reflexión y preparación del proyecto	– Formulación del problema y fundamentación teórica	- Referente teórico
	– Selección de la estrategia metodológica	
	– Selección del contexto de	

investigación		
Diagnóstico	<p>Diagnóstico del estado inicial de las competencias en producción textual de crónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la prueba. - Validación de la prueba por juicio de expertos y por prueba piloto. - Aplicación de la prueba Pre-test. - Medición de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consigna de escritura - Rejilla de evaluación de la producción de crónica.
Diseño e implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de una secuencia didáctica basada el enfoque comunicativo para la producción escrita de crónicas. - Ejecución de la secuencia didáctica. - Reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia didáctica - Diario de campo
Evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la producción textual de crónica después de la intervención: ✓ Aplicación de prueba Pos-test. ✓ Medición de resultados. - Organización del diario de campo sobre la práctica pedagógica basado en categorías cualitativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consigna de escritura. - Rejilla de evaluación de la producción de crónica. - Rejilla de análisis de las prácticas
Contraste	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación de resultados entre la medición de las pruebas pre-test y pos-test. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estadística descriptiva - Estadística inferencial: <i>Prueba t de student</i>
Análisis final y escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y discusión de resultados cualitativos y cuantitativos. - Análisis de prácticas pedagógicas desde la teoría de las prácticas reflexivas. - Elaboración del informe 	<ul style="list-style-type: none"> - Marco teórico - Rejilla de análisis de las prácticas

final.

- Sustentación.
-

4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante la investigación. Estos resultados se dividen en dos ejes, inicialmente se analizan los que corresponden a los cambios que se dieron en los estudiantes con respecto a la producción de crónica y posteriormente los que corresponden a las transformaciones en la práctica pedagógica de la docente durante la implementación de la secuencia didáctica.

En cuanto al aprendizaje de la producción textual se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el Pre-test, antes de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónica en los niños de 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia, los resultados obtenidos en el pos-test, después de dicho tratamiento y el contraste entre ambos. En primer lugar, se determina si las transformaciones en la producción fueron estadísticamente significativas, de acuerdo con la medición que arroja el estadígrafo *T student*. En segundo lugar, se realiza el análisis de cada una de las dimensiones que hicieron parte de la operacionalización de la variable dependiente y que se trabajaron en el desarrollo de la secuencia didáctica. Tales dimensiones corresponden a la situación comunicativa, la superestructura y la lingüística textual.

4.1. Prueba de hipótesis.

A partir de la comparación entre los resultados obtenidos en la prueba Pre-test y Pos-test a través del estadígrafo *T student*, se determina si el cambio entre el estado inicial y el estado final de la producción textual de crónicas de los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica fue significativo o no, lo que permite aprobar la hipótesis nula o la hipótesis

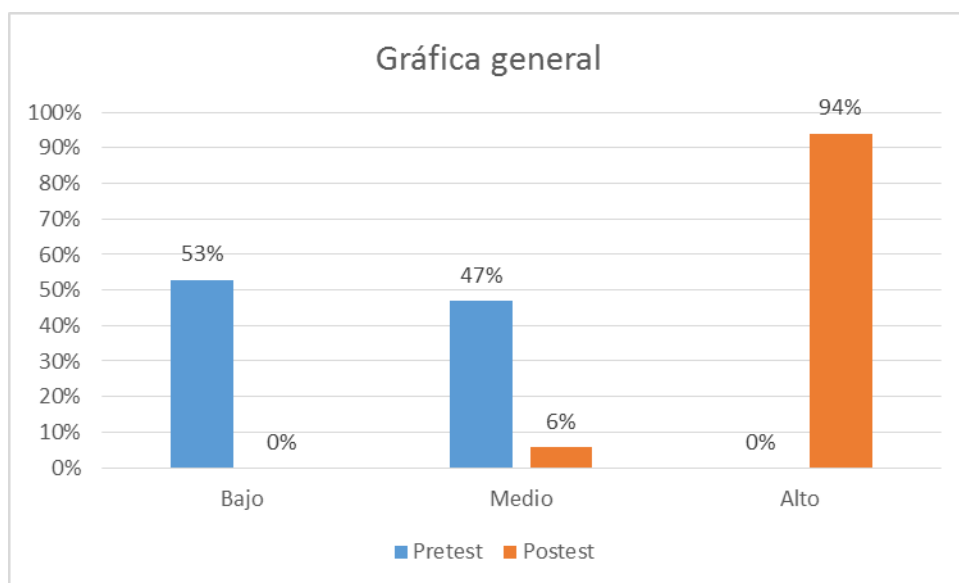
de trabajo. Para verificar si los cambios fueron significativos, se define el nivel alfa α o nivel de significancia en 0,05, equivalente a un 5% de margen de error, el cual se considera pertinente en los estudios que son propios de las ciencias sociales. Este nivel se puede identificar en la tabla N°6 en el valor de $P(T \leq t)$ dos colas.

Tabla 7.
T-Student general

	<i>PRETEST</i>	<i>POSTEST</i>
Media	27,88235294	52,1176471
Varianza	33,23529412	28,2352941
Observaciones	17	17
Grados de libertad	32	
Estadístico t	-12,74497743	
P(T<=t) dos colas	4,41129E-14	

Como se puede ver en la tabla anterior, el valor P ($T \leq t$) dos colas o la significancia bilateral fue de 0,0000000000000441129, lo cual indica que efectivamente ocurrieron cambios significativos, por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis de trabajo referida a determinar que la implementación de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo mejoraría significativamente la producción de crónica de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia.

A continuación se presenta, en la gráfica 1, el análisis de los resultados generales sobre la producción textual de crónica obtenidos en las pruebas pre-test y pos-test y el contraste entre dichos resultados para identificar los cambios y movilidad en relación con los niveles de desempeño, los cuales serán analizados a la luz de la teoría y el reconocimiento de los aspectos de la implementación de la secuencia que incidieron en los mismos.



Grafica 1. Valoración general de la producción de crónica en el pre-test y el pos-test.

Tabla 8.

Número de estudiantes de acuerdo con los niveles de desempeño

Pre-test			Pos-test		
Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
9	8	0	0	1	16

A partir del análisis de la información arrojada por la gráfica, se puede identificar que los cambios en producción de crónica evidenciados en el grupo intervenido con la secuencia didáctica son considerables. Esto se puede reconocer en el valor paramétrico que reporta el desempeño de los estudiantes, puesto que antes de la intervención fue del 53% (9 estudiantes) para el nivel bajo, el cual desciende a 0% después de la intervención. También se observa que el 47% (8 estudiantes) en el pre-test se encuentra en un nivel medio, este valor en el pos-test desciende a un 6% (1 estudiante) una diferencia del 41%. En la primera prueba, el grupo de estudiantes se encontraba dividido entre la posición media y baja. De acuerdo a la gráfica, se

puede observar que la mayoría de los estudiantes pasaron de una posición baja y media a una alta. Así mismo, en el pre-test ningún estudiante registró estar en un nivel alto, sin embargo, una vez se intervino el grupo, el 94% (16 estudiantes) pasaron a esta posición.

Los avances evidenciados, de acuerdo con los datos presentados con respecto a la producción de crónica en los estudiantes tienen estrecha relación con la base teórica con la que se dirigió el proceso de producción y el uso de la secuencia como estrategia didáctica para el mismo. La ubicación inicial del 53% en un nivel bajo de producción, el resto en un nivel medio y ninguno en un nivel alto de los estudiantes cursando los grados 4° y 5° de la sede La Colonia de la Institución Educativa La Bella, son muestra de los vacíos que se han dado en los anteriores años de escolaridad en el tratamiento didáctico de la escritura, lo cual ratifica los resultados de diversas investigaciones (Pérez Abril & Rodríguez, 2013) (Orozco, y otros, 2004) (Rincón & Gil, 2010) (Camargo, Uribe, & Caro, 2011) donde hacen énfasis en las dificultades que se presentan en la enseñanza de la escritura en los niveles básicos de la escolaridad que conllevan a prácticas de producción académica deficientes cuando estos estudiantes llegan a niveles universitarios.

En el contexto de esta investigación, la escritura es vista desde el modelo por procesos, lo que implica que en el momento dedicado a la producción de un texto el sujeto debe desarrollar una serie de procesos cognitivos como: la movilización de experiencias y conocimientos previos; la planificación o elaboración de un proyecto cognitivo; la representación previa del texto que se va a producir; la evaluación, el seguimiento, la regulación y el ajuste del texto de manera acorde a la planificación previa del mismo (Jolibert & Sraïki, 2009, pág. 68). Para ejecutar los procesos enunciados el escritor debe contar con estrategias procedimentales de producción como

instrumentos de planeación, de seguimiento, de sistematización y evaluación de los textos (Jolibert, 2002, pág. 15).

Sumado a lo anterior, quien escribe también debe contar con conocimientos no sólo del tema que va a bordar en su escrito, sino de saberes referidos al mismo campo de la lingüística (Camargo, Uribe, & Caro, 2011) (Camps, 2003). Al respeto de estos conocimientos, Jolibert (2002) plantea que los saberes y actividades metalingüísticas deben tener una función secundaria en la producción, es decir el factor de enseñanza y aprendizaje central es la producción y los conceptos lingüísticos son importantes en la medida que secundan esa producción, la facilitan y la perfeccionan; no son el foco, como lo ha sido desde los enfoques tradicionales de enseñanza del lenguaje (MEN, 1998), donde las clases se han centrado en memorizar conceptos de la lengua aislados de situaciones reales de comunicación.

Partiendo del análisis de estos planteamientos en los resultados del pre-test, se hace visible la falta de desarrollo de este conjunto de elementos; puesto que, en la prueba a los estudiantes se les dio la consigna de escritura y libertad de tiempo para realizarla, con el propósito de respetar el ritmo de trabajo de cada estudiante y de poder detectar en qué condiciones estaba su escritura, en pleno, al no existir la presión del tiempo - claro está que este tiempo no excedía el de la jornada. A pesar de esto la entrega de las producciones fue inmediata, ningún estudiante superó los 10 minutos para construir su texto y, como los resultados lo indican, estos no cuentan con algunos criterios planteados por Jolibert (2002) (2009) para valorar las producciones escritas; criterios como: su ubicación en una situación real de comunicación representada previamente; el seguimiento de estrategias de producción controladas por el estudiante, la construcción del significado desde los diferentes niveles del texto, dentro de los cuales están las tres dimensiones

trabajadas en la planeación de la secuencia didáctica para la producción de las crónicas (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual).

Lo anterior permite inferir que los estudiantes no han desarrollado a lo largo de su escolaridad los procesos, estrategias y conocimientos referenciados. Esto se puede afirmar porque: primero, aunque se les dio tiempo libre para la producción, pero condicionado por la jornada, la escritura requiere de un tiempo mayor para ejecutar diversas actividades que se dan antes, durante y después de escribir (Jolibert & Sraïki, 2009) (Jolibert, 2002), (Camps, 2003) (Medina & Gajardo, sf., págs. 58-59) y la entrega en tan corto tiempo demuestra que no hay reflexión sobre el proceso de escritura, seguramente porque no se han visto inmersos en experiencias de producción de textos con sentido de forma sistemática. Segundo, aunque el tiempo sea sólo el de la jornada y no se haya indagado con anterioridad sobre la temática que se abordaría en el escrito, el desarrollo de competencias para la planificación, la textualización, la revisión y la reescritura de los textos que se hubiese podido dar a lo largo de la escolaridad previa, evidenciarían un mayor nivel de construcción del significado a partir de dimensiones como las valoradas en estas producciones (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual), las cuales se analizarán posteriormente de forma particular.

4.2. Análisis general pre-test – pos-test de las dimensiones

Los resultados generales presentados hasta el momento están ligados a los resultados de las dimensiones situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, por lo cual se presenta la siguiente tabla, donde se encuentran los cambios generales de las tres dimensiones que conllevaron a los datos de la gráfica N°1.

Tabla 9.

Número y porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel según la dimensión.

Dimensión	Situación de comunicación		Superestructura		Lingüística textual	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Bajo	0 (0%)	0 (0%)	11 (65%)	0 (0%)	10 (59%)	0 (0%)
Medio	15 (88%)	1 (6%)	6 (35%)	1 (6%)	7 (41%)	1 (6%)
Alto	2 (12%)	16 (94%)	0 (%)	16 (94%)	0 (0%)	16 (94%)

En la tabla anterior se puede identificar que la ubicación del 94 % de los estudiantes (16 de 17) en un nivel alto en la generalidad del pos-test coincide con el mismo porcentaje en la valoración de todas las dimensiones en la misma prueba, lo que significa que las actividades de la secuencia didáctica incidieron de manera significativa en los tres niveles de construcción del texto trabajados.

De acuerdo con los datos del pre-test en contraste con el pos-test la dimensión que más cambios presentó fue la de la superestructura, pues en ésta se ubicó el mayor porcentaje (65%) de estudiantes en nivel bajo en la primera prueba, avanzando al 94% en la prueba final. Estos cambios se dieron porque dentro de las actividades planeadas en la secuencia, un gran número estuvo dirigida a la identificación y comprensión de la superestructura en la crónica de experto en las primeras sesiones, donde se alcanzaron importantes conceptualizaciones sobre la misma; así mismo, en el proceso de producción de la propia crónica, la superestructura cobró relevancia en las etapas de planificación, escritura, seguimiento y evaluación , garantizando así el proceso cognitivo de representación del texto como lo señalan Jolibert y Sraïki (2009).

La dimensión que presentó menos cambios fue la de la situación comunicativa, pues, aunque tuvo la misma valoración que las demás en pos-test (94% en la posición alta y 6% en la media), la valoración del pre-test fue más alta que la de las otras dos dimensiones, puesto que no se

ubicaron estudiantes en el nivel bajo, sino que se distribuyeron en los niveles medio (88%) y alto (12%). Esta situación se dio porque, de acuerdo con la consigna de escritura, la tarea era escribir una historia y aunque la mayoría no trascendieron la anécdota, sí emplearon la forma narrativa para escribir sus textos; además, la historia era sobre algo sucedido a un familiar, lo que ya les facilitaba la producción por referirse a un contenido conocido para ellos. Igualmente, el texto producido sería leído por sus padres, destinatarios o interlocutores reales y cercanos, lo que permitió generar un contexto compartido (Calsamiglia & Tusón, 1999). Estos factores permitieron que los desempeños en las dos pruebas fueran mayores y en consecuencia fue donde se dieron menos cambios, aunque los que se dieron también fueron significativos y se analizarán en concreto en el apartado de esta dimensión. Por lo tanto, la implementación de la secuencia didáctica permitió transformar esta dimensión, especialmente a través de las actividades de planificación, seguimiento y evaluación metacognitiva, pues incidió en la reflexión sobre los indicadores en los que tenían fortaleza (contenido y destinatario) y en el mejoramiento de los otros (cronista y propósito).

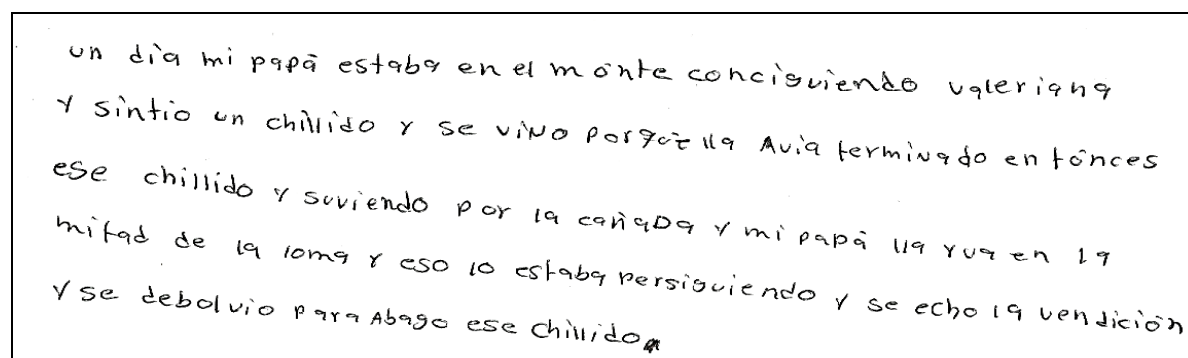
Los resultados y el análisis de las razones por la cuales esta dimensión fue la de menores cambios por el puntaje obtenido en el pre-test, concuerda con lo planteado por Jolibert y Sraïki (2009) cuando mencionan que los componentes de la situación de comunicación son los que más fácil comprenden los estudiantes, pues, como se verá en el apartado donde se analizan los resultados y transformaciones de esta dimensión, son los elementos de la situación comunicativa que los hacen parte del contexto más cercano al estudiante.

Para una mayor comprensión sobre lo que se está analizando, se hace necesario conocer cuál fue la consigna de escritura, pues a continuación, y más adelante, se presentan ejemplos de las producciones hechas en el pre-test y en el pos-test bajo esta consigna. Esta fue: “*escribe una*

narración en la que cuentes la historia de un familiar que te parezca interesante, para que después sea leída por tus padres”

A continuación, se presenta un ejemplo de la producción realizada por un estudiante en la prueba pre-test, donde se evidencia lo referido anteriormente:

Ilustración 1. Ejemplo general de producción pretest.



un día mi papá estaba en el monte consiguiendo vaterina
y sintió un chillido y se vino por allá. Avía terminado entonces
ese chillido y suviendo por la cañada y mi papá lloró en la
mitad de la loma y eso lo estaba persiguiendo y se echo la vendición
y se debolvio para abajo ese chillido.

En el anterior ejemplo se puede evidenciar que lo producido por el estudiante corresponde más a una anécdota que a una historia como la que se indica realizar en la consigna de escritura. Aunque el contenido sí refiere algo sucedido a un familiar y el vocabulario empleado es comprensible para el destinatario propuesto (los padres), en el texto no se hace presente la posición que el estudiante como autor- cronista tiene con respecto a los hechos, este aspecto, conlleva a que el propósito inherente a esta tipología textual no se haya llevado a cabo, pues de acuerdo con Salcedo (2011) y Niño (2014), lo que diferencia a la crónica de otros textos que incluyen información de hechos reales es la narración desde la perspectiva del cronista, es decir, en el texto se debe reconocer cual es la opinión que tiene el autor sobre lo sucedido, sin que este escriba “mi opinión es...”.

Igualmente, el texto de ejemplo no cuenta con la superestructura de la crónica (Niño, 2014), pues no hay título ni introducción, su desarrollo contiene algunos elementos importantes al

interior de la crónica como son indicaciones sobre tiempo y espacio, esto se evidencia en términos como “un día”, “en el monte”, “por la cañada”, “la mitad de la loma”, pero no existe una progresión que amplíe el relato de lo sucedido para trascender la anécdota y constituir una verdadera historia, con respecto al final escribe un cierre pertinente.

En cuanto a la lingüística textual, como uno de los elementos importantes a la hora de transmitir el significado pretendido por el autor, se da un uso adecuado de la persona, el número y los tiempos verbales que permite entender lo que se está leyendo, lo mismo sucede con las anáforas y los conectores, más ese uso no evidencia un conocimiento disciplinar de la función que cumplen dentro del texto, pues podemos ver que en el caso de los conectores el más recurrente es “y”, lo que indica desconocimiento del catálogo de adverbios y conjunciones que permiten hilar el texto para mantener su coherencia.

Con respecto a la puntuación no hay más que el punto final, por lo que se puede deducir que el estudiante no conoce la funcionalidad de los signos de puntuación al interior de un escrito, mantener el sentido del texto.

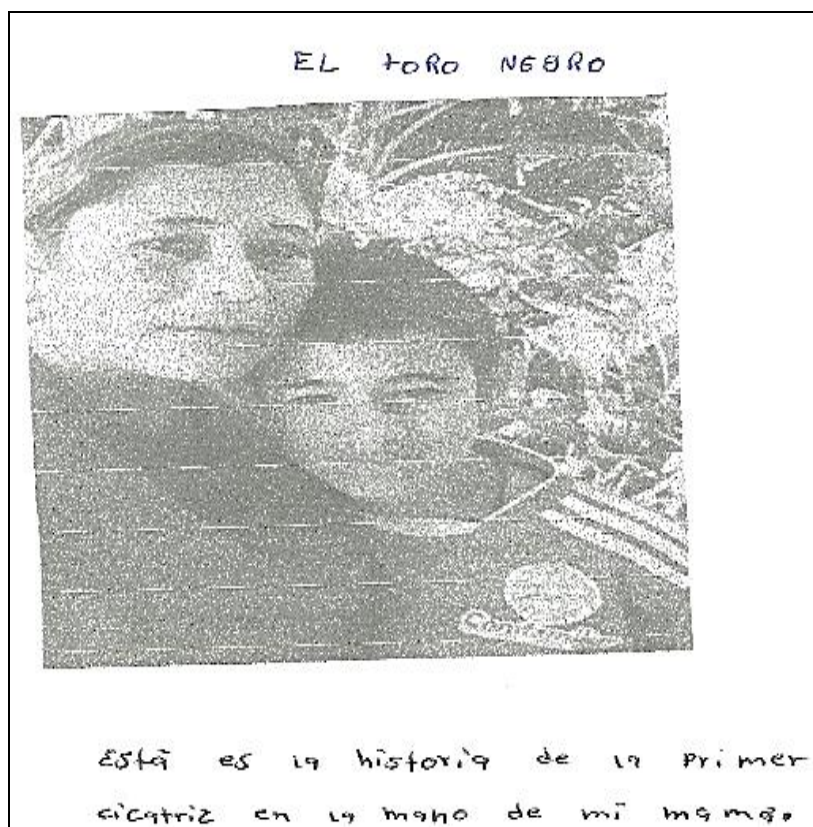
Estos aspectos relacionados con la construcción de los niveles de producción del texto son inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa, que se pretende en el enfoque comunicativo, pues esta competencia abarca el desarrollo de otras como la textual, que tiene que ver no solo con la construcción del significado global del texto, sino con su superestructura, la sintaxis y gramática, en la que se trabaja la cohesión y coherencia dada por los elementos de la lingüística textual abordados en este trabajo, entre otras (Cassany, 1999) (MEN, 1998) (Rincón C. , SF), pues, el uso adecuado de todos estos elementos en el contexto del texto le permite al escritor dar cumplimiento a su propósito comunicativo a través de la correcta construcción del significado en el relato.

Lo descrito alrededor del ejemplo constituyó la generalidad en los escritos de los 17 estudiantes, por lo cual es comprensible los porcentajes percibidos en la gráfica donde la mayoría de estudiantes se ubicó en un nivel bajo. Esto puede estar relacionado con el planteamiento de Jolibert y Sraïki (2009) quienes señalan que el déficit en la producción escrita tiene uno de sus orígenes en una larga experiencia frente a tareas de escritura controladas en exceso por el docente, lo que perjudica la construcción autónoma del estudiante como escritor y dueño de su texto.

En el tiempo de implementación de la secuencia didáctica (alrededor de tres meses), se diseñaron y ejecutaron actividades que pretendían orientar el fortalecimiento de los procesos cognitivos, la construcción de estrategias de producción y el desarrollo de conocimientos metalingüísticos que fuesen dando a los estudiantes los recursos para representar su escrito y controlar su propia producción escrita. Dentro de las actividades que permitieron pasar de los resultados obtenidos en el pre-test a los obtenidos en el pos-test están las dirigidas a hacerse una representación del texto como unidad completa (Cassany, 1999); dicha representación constituye una de las actividades cognitivas fundamentales para llevar a cabo la producción textual (Jolibert & Sraïki, 2009); puesto que, antes de entrar a reconocer y construir los niveles textuales de las tres dimensiones trabajadas, se realizaron varias lecturas de una crónica de un autor experto, “La niña más odiosa del mundo” de Salcedo Ramos (ver anexo C). Esas lecturas se realizaron de forma, individual, colectiva y guiada; se hizo interrogación textual basada en las estrategias desarrolladas por Jolibert y el grupo de docentes de Ecoen (2002) (ver anexo D); se textualizó el aula de manera que se pudiese hacer un análisis colectivo de los diferentes niveles estructurales del texto; se subrayaron las fotocopias con las que contaba cada estudiante una y otra vez, según la consigna de la sesión que se estuviese ejecutando. Estas actividades

permitieron dar forma a un concepto de texto que estaba ausente en los estudiantes. Como evidencia de estos avances se muestra a continuación la producción hecha en el pos-test por el mismo estudiante del ejemplo del pre-test.

Ilustración 2. Ejemplo general de producción posttest



<p>Mi mamá tenía 13 años cuando mi mamá salió de la casa con su hermano. Iban juntos. Cuando iban a pasar un potrero el hermano de mi mamá salió a correr para hacerle una bromita.</p> <p>Cuando estaba pasando por el potrero había un toro negro cuando mi mamá arrancó a correr y el toro también.</p> <p>El hermano ya iba lejos y ella todavía en el potrero. Ella iba con bolsitas porque llevaba el almuerzo y el desayuno para mi papito.</p>	<p>Saliendo del potrero se iba a saltar un alambrado y se rasgó la mano con el alambre, en ese momento resó el almuerzo y el desayuno.</p> <p>El hermano llegó primero a la finca donde estaba mi papito y mi mamá nada que llegaba en tonces se fueron a encontrarla, cuando estaba llorando con el almuerzo y el desayuno resgado y con las manos rasgadas.</p> <p>Le metieron una pata al hermano y a mi papito le tocó salir y llevarla para la casa y mi mamá perdió 20 días de clase y el hermano jamás la deso solo porque ella se asustó mucho al toro negro.</p>
--	---

En este texto producido después de la implementación de la secuencia didáctica se puede encontrar una situación muy distinta a la del primer texto. Hay un desarrollo de la historia sucedida mucho más elaborado desde los tres niveles trabajados durante la secuencia con respecto a la producción de la crónica y a la instrucción dada en la consigna.

En cuanto a la situación comunicativa se sigue manteniendo, pero de forma ya estructurada y consciente el contenido de la historia, pues refiere hechos sucedidos en la realidad a un familiar, los términos usados y la forma de presentar la información son comprensibles para los interlocutores. Aunque el elemento más débil continúa siendo el desarrollo de la perspectiva del autor mientras se realiza la narración, ya hay algunas expresiones que son propias de quien escribe, por ejemplo “salió a correr”, “arrancó a correr”, “todavía en el potrero”, “nada que llegaba”, entre otras, de esta manera se avanza en la construcción del rol de escritor como

cronista, pero éste es uno de los aspectos más complejos de la producción, puesto que requiere que la práctica de la escritura sea parte de su vida, es decir, que sea una práctica social (Lerner, 2001), y no sea una actividad aislada dentro del sistema escolar, sino que se considere como una forma de expresar sus ideas, estimulando así el desarrollo de su pensamiento (Camargo, Uribe, & Caro, 2011).

En esa medida, entre más se escriba en contextos reales, con propósitos y destinatarios reales se desarrollan en los estudiantes estrategias, saberes y competencias que le permitan escribir textos de calidad y con sentido; lo que conlleva a posicionar la escritura como una práctica emancipadora para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía (Pérez A. & Rincón B., 2013).

Con respecto a las dimensiones de la superestructura y la lingüística textual, se hace perceptible desde la misma distribución gráfica de los párrafos el avance en la construcción de estas dimensiones. La superestructura (título, introducción, desarrollo cronológico y final) está completa y bien construida, para su correcto desarrollo se dio un mejor uso de las opciones de enunciación como lo son el número, el género y los tiempos verbales, al igual que la coherencia dada por el uso adecuado de una gama más amplia de conectores, pues pasó del uso repetitivo de “y” a usar adecuadamente conectores como “entonces”, “porque”, “en ese momento”, “después”, entre otros y un uso un poco más avanzado de signos de puntuación, dado que en la prueba inicial sólo usó el punto final y en este texto empleó correctamente el punto seguido, el punto y aparte. Igualmente mejoró el uso de los recursos anafóricos.

A continuación, se realiza el análisis las transformaciones en la producción de crónica de los estudiantes desde cada una de las dimensiones.

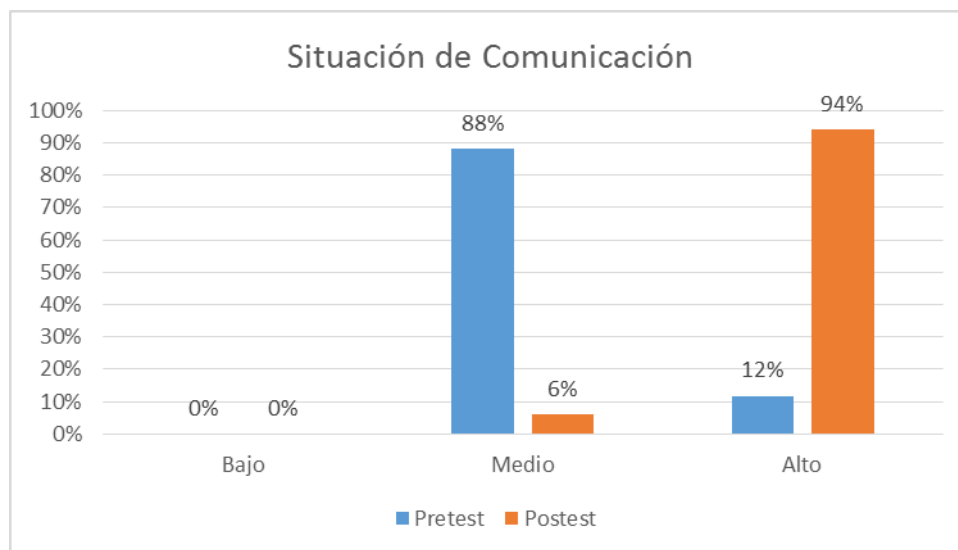
4.3 Análisis particular por dimensiones

A continuación, se realiza el análisis de los resultados entre el Pre-test y el Pos-test por cada una de las dimensiones de la operacionalización de la variable dependiente: “producción textual de crónica”, tales dimensiones corresponden a: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

En el apartado de cada una de las dimensiones se encuentran dos gráficas: una que corresponde a la valoración general donde se encuentra el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles bajo, medio y alto y la otra corresponde al porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel alto en cada indicador de la dimensión, tanto en prueba pre-test como pos-test. Cada gráfica permite hacer el análisis de los cambios que se dieron en la dimensión y en los indicadores.

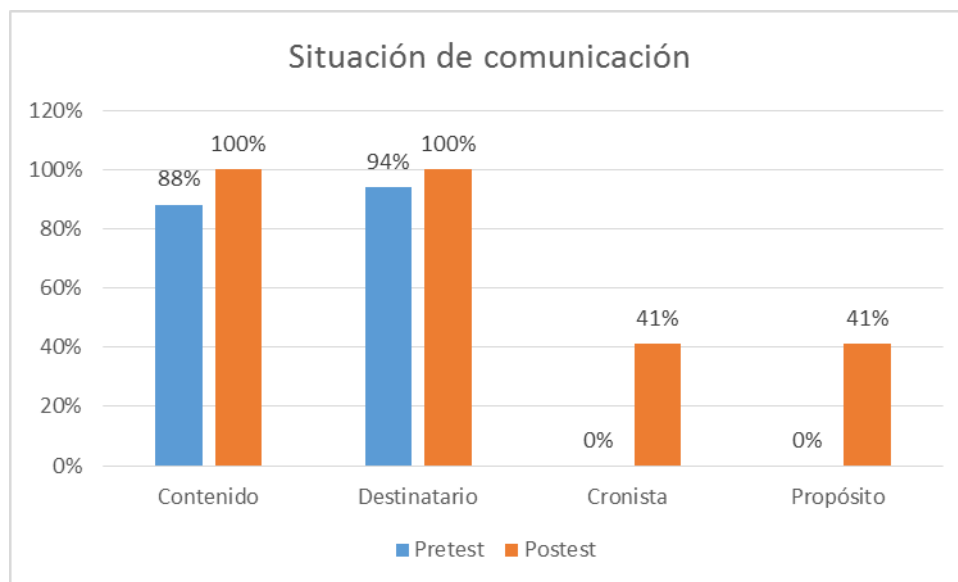
4.3.1. Dimensión Situación de comunicación.

La dimensión “situación de comunicación”, de acuerdo con Josette Jolibert (2009), constituye la situación más cercana a la escritura y se puede identificar en la crónica a través de indicadores como el contenido, el cronista, el destinatario y el propósito. Abordar esta dimensión en la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita es fundamental a la hora de trascender de los enfoques tradicionales a enfoques, como el comunicativo, donde esta práctica cobra valor cultural, pues se le permite al estudiante construir un concepto de escritura desde el contexto en el cual cumple su función comunicativa. Vale la pena aclarar que dicho contexto no se refiere al medio físico y social en el que vive el estudiante, sino como sus indicadores lo permiten identificar se refiere a elementos contextuales del texto como unidad lingüística que cumple una función comunicativa donde el contenido es el mediador entre el cronista y el destinatario.



Gráfica 2. Resultados generales de la situación de comunicación

La gráfica 2 pone en evidencia los resultados del grupo de estudiantes intervenido y muestra cambios considerables en lo que respecta a la dimensión Situación de Comunicación. Como tal, el valor paramétrico que reporta el desempeño de los estudiantes antes de la intervención fue, 0% para el nivel bajo, 88% (15 estudiantes) para el nivel medio en donde se encuentran la mayor parte de los estudiantes y 12% (dos estudiantes) para el nivel alto; después de la intervención, se encontró que el nivel medio descendió en un 82% pasando a sólo un estudiante (6%) que se encuentra en este nivel, de tal modo que el 94% (16 estudiantes) ascendieron a la posición alta.



Gráfica 3. Porcentaje por indicadores de la situación de comunicación

La gráfica N°3 muestra los resultados del grupo, en lo que respecta a los indicadores: contenido, destinatario, cronista y propósito de la dimensión situación de comunicación. Para el primer indicador, que corresponde al contenido, se registró un aumento del 12% pasando del 88% (15 estudiantes) en el pre-test a un 100% en el pos-test. Para el indicador destinatario el 94% (16 estudiantes) se encontraban en una posición alta en el pre-test y en el pos-test el 100% de los estudiantes se ubicaron en este nivel. Para los indicadores cronista y propósito, ningún estudiante se encontró en una posición alta en el pre-test, valor que ascendió al 41% (siete estudiantes) en el pos-test.

Como se pudo observar en la gráfica N° 2 no hubo estudiantes ubicados en el nivel bajo en ninguna de las dos pruebas, esto evidencia que cuentan con recursos que les permite cumplir con algunos de los indicadores, que, como lo muestra la gráfica N°3, corresponde a los de contenido y al destinatario, pues fueron los que obtuvieron el mayor porcentaje de estudiantes que

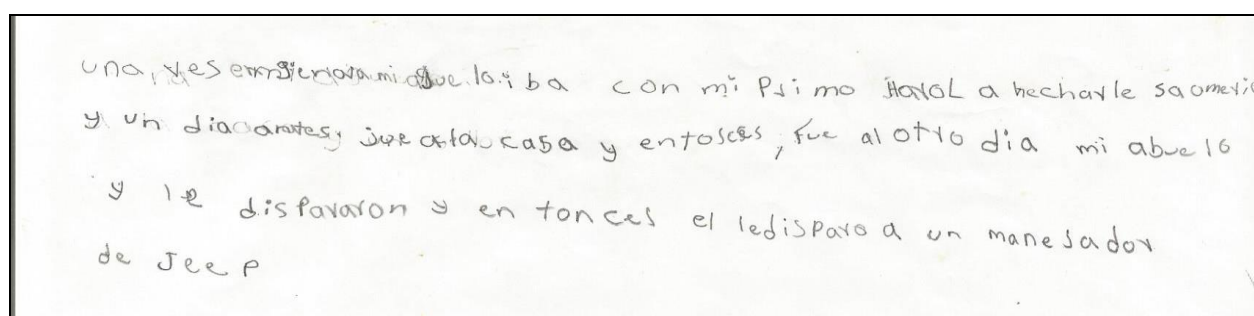
alcanzaron el nivel alto en ambas pruebas. Este hecho permite reconocer que el desarrollo de la escritura es un proceso que debe potenciar en el estudiante uno de los procesos mentales o cognitivos señalados por Jolibert y Sraïki (2009) que refiere la movilización de experiencias y conocimientos anteriores y que es fundamental para el aprendizaje de la producción textual. Entendiendo esto a la luz de los resultados, se debe recordar que la consigna propuso que el indicador de contenido refiriera a una historia de un familiar y el destinatario a los padres y estos son los indicadores con mejores desempeños; significa que escribir sobre lo que conocen y para un público cercano a ellos, que saben que existe y que van a ser lectores reales de sus textos contribuye a realizar mejores producciones textuales.

Lo contrario ocurre con los indicadores de más bajo desempeño, como son el cronista y el propósito, que, como se observa en la gráfica N°3 obtienen los mismos resultados. Esto sucede porque el alcance de ambos indicadores depende de la capacidad que desarrolle el estudiante para construir su rol como cronista y así permear la narración de unos acontecimientos reales con su propia perspectiva sobre los mismos, pues según Salcedo (2011) y Niño (2014) está es la característica principal de la crónica, lo que hace que el discurso contenga no sólo el relato de la historia sino las apreciaciones de la misma, lo cual requiere de procedimientos cognitivos que diferencien en que momentos sólo se está contando y en qué momentos está empleando palabras o expresiones dentro de la narración que le indican al lector lo que él piensa sobre lo que narra. Por lo tanto, alcanzar este proceso mental requiere de una mayor experticia como escritor, pues es uno de los propósitos más complejos que se trabajaron en la secuencia didáctica y la gráfica N°3 lo evidencia al mostrar que ningún estudiante alcanzó estos indicadores en el pre-test y poco menos de la mitad los alcanzó en el pos-test. Es por esta razón que el docente debe actuar como

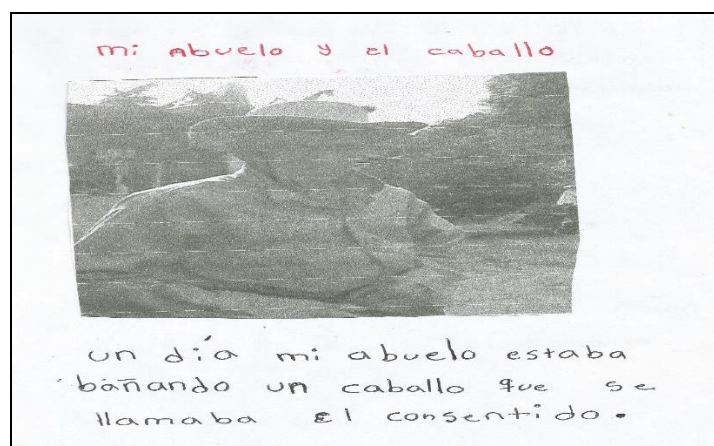
mediador en la experiencia de producción, para empoderar al estudiante como un verdadero escritor, pues ellos ven esta figura como algo lejano de su realidad inmediata.

A continuación, se muestra un ejemplo de las producciones de un estudiante en ambas pruebas para identificar estas transformaciones.

Ilustración 3. Ejemplo de producción pre-test: situación de comunicación.



Ejemplo producción pos-test: situación de comunicación.



<p>Mi abuelo se montó en el - consentido, iban para una feria equina con unos amigos y hermanos en un carro. Ellos llegaron a Armenia.</p> <p>El consentido fue el más aplaudido por los espectadores y con la pata los saludaba. él se ganó el segundo puesto, eso fue en 1983. se fueron muy, pero muy felices en aquel carro.</p>	<p>Llegaron a la vereda el Pitalito y lo metieron al establo y le dieron, comida en la celebración se metió a la cocina y se comió las papas, las yucas, plátano etc. tumbó la olla con el almuerzo que mi tía iba a darle, un rico sancocho y el sancocho le quemó la pata al caballo y lamentablemente a los 3 días murió.</p>
--	--

Aunque el texto del pos-test continúa teniendo muchos aspectos por mejorar, este ejemplo es uno de los que muestra más avances con respecto a lo que se produjo en el pre-test. Pues, como se puede observar, en la prueba inicial el estudiante tenía poca reflexión sobre lo que estaba escribiendo era para que otro lo leyera, que desde el aspecto meramente visual no tuvo en cuenta que lo que había escrito en la primera línea no se podía ver bien. Por lo tanto, de entrada, se puede inferir que desde la situación de comunicación no hay una construcción del concepto de destinatario o interlocutor, pues como lo señalan la investigación de Soto (2014), tradicionalmente al estudiante se le ha puesto a escribir para el profesor, pero no como un interlocutor, sino como un revisor y evaluador de la tarea, lo que ha desvirtuado la representación del destinatario, no se ha trabajado sobre las preguntas que de acuerdo con Jolibert (2002) corresponden a este indicador: “¿Quién es el destinatario exacto de mi escrito? ¿Cuál es su status? ¿Tengo con él una relación de iguales o no?” (pág. 28).

El texto, en su conjunto, contiene una narración, que, al igual que en el ejemplo presentado en el apartado anterior, no pasa de ser una anécdota y no trasciende a una historia que contenga todos los elementos que requiere. Además, enuncia una serie de momentos, pero la ilación entre los mismos es incoherente, por lo cual no permite comprender qué es lo que está contando, lo que también conlleva a una ausencia de construcción del destinatario al no hacer comprensible la producción para el posible lector.

A diferencia de lo anterior, la producción del pos-test ya muestra de entrada legibilidad para el lector, además de un vocabulario y una forma de presentar la información comprensible para el mismo. En cuanto al contenido se da el tipo de historia que se solicita en la consigna.

Respecto a los indicadores del cronista y el propósito, el estado de la prueba pre-test muestra una construcción nula de estos, pues al no haber una historia como mínimo, comprensible, tampoco existe una construcción del rasgo característico del cronista que corresponde a la capacidad de contar instaurando su perspectiva de los hechos dentro de la misma historia y, paralelamente, alcanzar este aspecto conlleva a construir un texto que cumple con el propósito de la crónica que es el de narrar hechos de la vida real desde la visión particular del cronista (Salcedo, 2011).

En contraste con la segunda producción, en la que ya hay una historia que cuenta con la superestructura de la crónica, el estudiante logra emplear dentro del relato expresiones que permiten fijar su propia percepción de lo que cuenta, dando de esta manera, cumplimiento a estos dos indicadores. Las expresiones que permiten evidenciar lo referido son, por ejemplo: “se fueron muy, pero muy felices...”, “un rico sancocho”, “lamentablemente a los 3 días murió”. Estas expresiones constituyen calificativos a los hechos que cuenta y corresponde a la forma de

incluir su postura en la narración. Adicional a lo anteriormente expuesto, el estudiante firma como autor del texto, lo que significa que se reconoce a sí mismo como un escritor.

Los contrastes observados tanto en la gráfica como en el ejemplo sobre las dos pruebas, son muestra de la incidencia de la secuencia didáctica en esta dimensión, pues a partir de actividades como la interrogación de una crónica experta durante varias sesiones los estudiantes lograron, como lo señala Jolibert y Sraïki (2009), “identificar índices o características significativas en los distintos niveles lingüísticos del texto” (pág. 68) pues, a través de la interrogación se identificaron los elementos de la narración que inserta al texto dentro de una situación comunicativa que contiene interlocutores reales relacionados a través del contenido de la crónica, la cual tiene un propósito real e inherente a su tipología textual. Una de las actividades de esta fase se dirigió al conocimiento de aspectos biográficos del autor, con el fin de que identificaran al escritor como una persona real, tal como ellos lo son. De igual manera, se ejecutaron sesiones donde el propósito fue planear el texto que se iba a producir durante la secuencia, en estas actividades se definieron a ellos mismos como cronistas; definieron quienes iban a ser los lectores de sus textos y en la fase de evaluación se organizó la actividad donde las familias fueron a hacer la lectura con ellos de las crónicas que produjeron, lo que afianzó este indicador; de la misma manera planearon el contenido y como lo presentarían, además de las actividades de indagación, como la entrevista, para ampliar la información que tenían sobre la historia que iban a contar; se dialogó y explicitó sobre el propósito de escribir el texto, para lo cual hubo un fuerte trabajo en torno a la forma de incluir en la narración la visión personal de cada uno, entre otras actividades que se mencionarán en las siguientes dimensiones, pues atañen a su desarrollo.

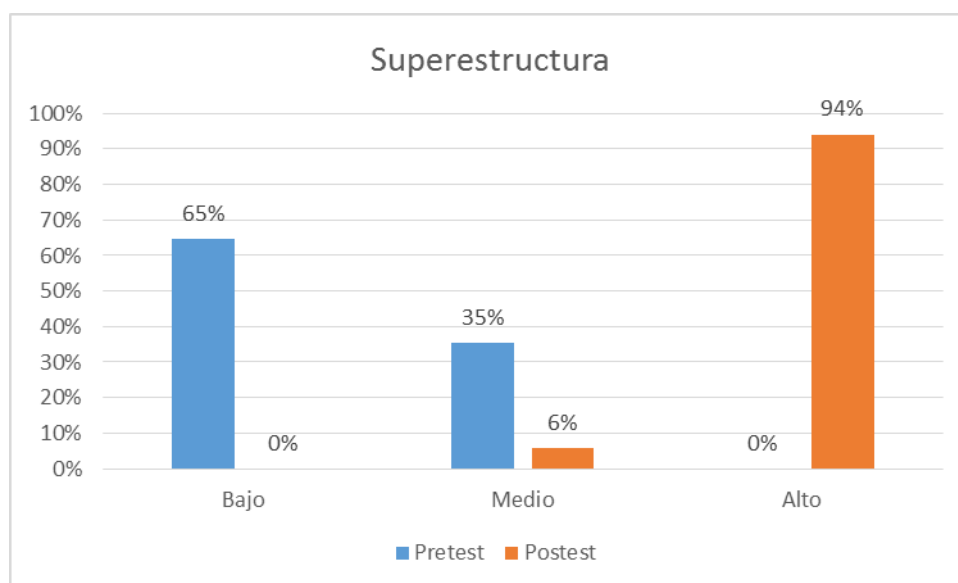
Todo este trabajo en su conjunto, facilitó que se crearan una representación de lo que es una crónica y de lo que sería su propia crónica y de esta manera lograron hacer seguimiento al

cumplimiento de estos indicadores durante toda la producción, actividad que constituye otro de los procesos cognitivos mencionados por Jolibert y Sraïki (2009) que intervienen en la lectura y producción de textos.

A continuación, se presenta el análisis de la dimensión de la superestructura que es uno de los niveles del texto que permiten cumplir con el propósito de la crónica.

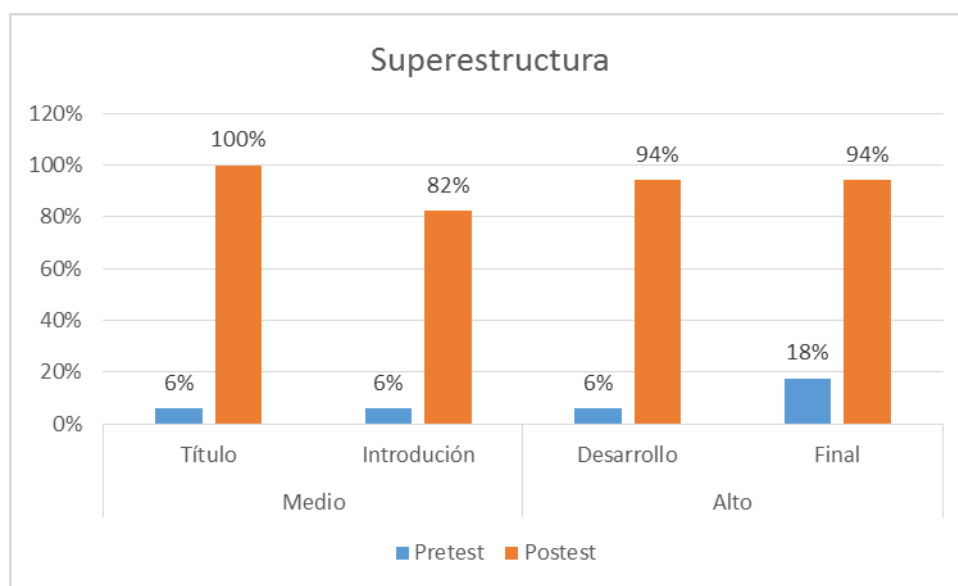
4.3.2. Dimensión Superestructura.

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en las pruebas pre-test y pos-test con respecto a la superestructura, que de acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009) hace referencia a la forma de organizar las partes que componen el tipo de texto y a la lógica interna que a este le pertenece, que para el caso de la crónica es la lógica cronológica (Niño, 2014).



Gráfica 4. Resultados generales de la superestructura

La gráfica N°4 muestra el cambio en el pre-test y pos-test para la dimensión Superestructura, reflejando avances para los tres rangos de medición -Bajo, Medio y Alto-. Para la primera posición se evidencia un cambio de 65% (11 estudiantes) en el pre-test a 0% de estudiantes en el pos-test. Para la posición media se evidencia un cambio de 21% pasando del 35% (6 estudiantes) al 6% (1 estudiante). Para el nivel alto se evidencia el aumento de los estudiantes pasando del 0% a un 94% (16 estudiantes) un aumento del 34.42% en el nivel alto de esta dimensión.



Gráfica 5. Porcentaje por indicadores de la superestructura

La gráfica N°5 pone en evidencia los resultados de la intervención, en lo que respecta a los indicadores –Título, introducción, desarrollo y final- de la dimensión superestructura. Tanto en el pre-test como en el pos-test, ningún estudiante se ubicó en el nivel alto en el indicador título. El cambio más significativo fue en el nivel medio, pues pasó de un estudiante (6%) en el pre-test a el 100% de los estudiantes en el pos-test. Para el indicador introducción un estudiante (6%) consiguió llegar a un nivel medio en el pre-test y después de la intervención el 82% (14

estudiantes) logró ubicarse en esta posición. Sólo dos estudiantes (12%) lograron llegar a un nivel alto. Los indicadores de desarrollo cronológico y de final pasaron de un 6% (1 estudiante) y un 18% (3 estudiantes), respectivamente, en el pre-test a un 94% (16 estudiantes) en el pos-test, para ambos indicadores.

Al respecto de los resultados obtenidos en esta dimensión, contenidos en las dos gráficas anteriores se encuentran importantes cambios en toda la dimensión y en cada indicador. En la generalidad de la dimensión se puede observar que más de la mitad de los estudiantes realizaron producciones en el pre-test con un nivel bajo en la organización de los bloques que componen una crónica, que según Niño (2014) son el título, la entrada o introducción, el desarrollo o cuerpo y el final. Pero en el pos-test, todos, menos un estudiante, logro desarrollar los cuatro bloques en su producción, lo que en palabras de Jolibert y Sraïki (2009) es el cumplimiento de la representación previa que se ha hecho del texto.

Este cambio se dio gracias al desarrollo de varias sesiones de la secuencia didáctica diseñadas para alcanzar el propósito de reconocer la superestructura en la crónica experta (ver anexo E), actividad que incluyó varias sesiones de lectura individual, grupal, dirigida y de organización de dicha superestructura de forma colectiva, igualmente, se planeó la producción de sus propias crónicas graficando y previendo la forma (proceso cognitivo de representación del texto) en la que las iban a escribir y qué iba a contener cada parte, empleando el mismo formato de organización de la superestructura manejado en el análisis de la crónica interrogada. Además, se realizó seguimiento al cumplimiento de dicha planeación a través de estrategias de autoevaluación, de coevaluación (a través de rejillas construidas por los estudiantes) y de heteroevaluación en momentos puntuales de la secuencia que permitieron generar reflexión y afianzar las estrategias y los conocimientos para la producción de una crónica bien estructurada.

En este punto, es necesario aclarar que, aunque haya sesiones de la secuencia dedicadas a aspectos particulares del texto, como la superestructura, estos siempre van logados al propósito general de mejorar la producción textual, pues como lo plantea Camps (2003) “para llevar a cabo la actividad global hay que dominar actividades específicas, tener conocimientos sobre aspectos referidos a diferentes niveles del texto y del discurso” (págs. 9-10).

Para el caso de los indicadores, hay varios factores que influyeron en sus transformaciones y que se analizarán a partir del siguiente ejemplo, que es una muestra de las generalidades ocurridas en el grupo.

Ilustración 5. Ejemplo producción pre-test: superestructura

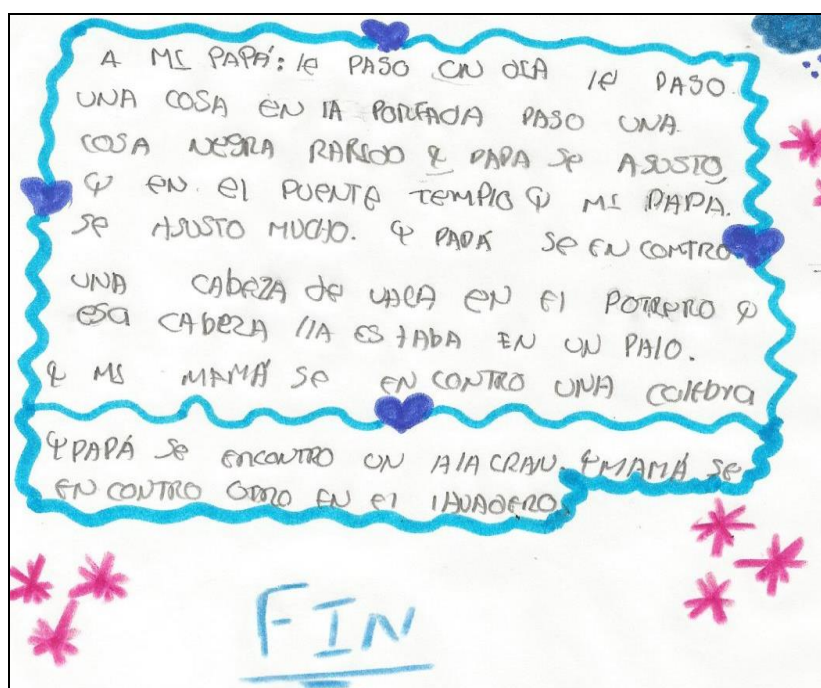


Ilustración 6. Ejemplo producción pos-test: superestructura

LA TRAGEDIA DE MI MAMÁ.	
<p>MI MAMÁ Y SUS HERMANOS HACÍAN COSAS QUE NO DEBÍAN HACER.</p> <p>CUÁNDO MI MAMÁ ERA PEQUEÑA SE IBA CON LAS HERMANAS, DORA Y MILENA, A LA COCINA DE MI ABUELA A LLEVARSE COSAS COMO LA LECHE, LAS Galletas, LAS Ollas, HASTA QUE LAS PILLARON.</p>	<p>MI ABUELA EMPEZÓ A SOSPECHAR PORQUE SE LE ESTABAN PERDIENDO LAS COSAS DE LA COCINA COMO LAS Ollas, LA LECHE, LAS Galletas Y ELLA PENSABA: ¿POR QUÉ SE ME ESTÁN PERDIENDO LAS COSAS?</p> <p>UN DIA MI ABUELA EMPEZÓ A ESPÍARLAS Y PULO A MILENA LLEVÁNDOSE LAS COSAS Y LE PEGÓ POR LLEVARSE LAS COSAS QUE NO DEBÍA. A MI MAMÁ Y A DORA NUNCA LAS DESCUBRIERON Y MILENA NUNCA LAS DEJÓ.</p> <p>A PRENDIERON LA LECIÓN Y NUNCA VOLVIERON A ROBAR.</p>

Como lo evidencia la gráfica N° 5 y el ejemplo anterior, cada indicador, que corresponde a cada bloque de texto que debe contener una crónica, sufrió importantes cambios entre la primera y la segunda producción. Para el caso del título, en el pre-test, todos, menos un estudiante, se ubicaron en el nivel bajo y ninguno en alto, puesto que 16, de los 17 estudiantes, entre los cuales se encuentra la autora de los textos del ejemplo, no le escribieron título a sus textos, lo que indica que aunque, seguramente, durante cinco o seis años de escolaridad han estado en contacto con varios textos, no han hecho conciencia de que existe un título que cumple una función en el texto. Para el caso de la crónica esta función es la de mencionar el tema de la historia desde la perspectiva del cronista para contextualizar y generar un interés en los lectores (Salcedo, 2011) (Niño, 2014). En la prueba pos-test, por el contrario, el 100% de los estudiantes alcanzó a

ubicarse en un nivel medio. No se ubicaron en un nivel alto porque, aunque la totalidad del grupo les escribió el título a sus crónicas, estos no cumplieron con la característica de hacerlo de forma que se entienda el puto de vista desde donde se ve la información que anticipan, pues un título de crónica, no es tan específico sobre la situación que informa como la noticia, pero tampoco se queda en un enunciado metafórico o de otra índole que vacíe el título de la historia real que cuenta.

Durante la secuencia didáctica se realizaron actividades que permitieron reflexionar sobre la función del título en el texto; por ejemplo, en el momento de la interrogación textual de la crónica experta analizada (“La niña más odiosa del mundo”), este se subrayó, hubo preguntas dirigidas a desentrañar su significado y su intención, se analizó la intención de usar cada palabra con la que el autor lo compuso, pues el uso de palabras como “más” y “odiosa”, tiene una intención clave para entender la historia que se cuenta después.

Además, durante la lectura se regresó en varias ocasiones al título para corroborar la hipótesis sobre la función del mismo dentro de la construcción del significado del texto y en el cierre de la crónica volver al título fue fundamental para comprender por qué el autor le había puesto dicho título.

Otra de las actividades se dirigió a prever desde la planeación el posible título de sus crónicas, con posibilidad de cambiarlo en el proceso, pues incluso se dio el caso, como el del ejemplo, en que los estudiantes no vieron potencial de escritura en las historias que habían escogido y las cambiaron, y en consecuencia sus títulos también. De la misma manera, se hizo seguimiento de la pertinencia del título durante todo el proceso. En el ejemplo se puede identificar un título visualmente discriminado y, como ocurrió con lo demás, se hizo un poco complejo permear este enunciado con la perspectiva del cronista, pues, aunque hubo un intento con el uso de la palabra

“tragedia” esta no corresponde semánticamente con lo contado en la crónica, puesto que esta no contiene el relato de una tragedia. Este aspecto fue la causa por la cual no se valoró este indicador en alto para ninguna de las producciones.

En el caso de la introducción o entrada de la crónica se realizaron las mismas actividades dirigidas para reflexionar sobre la función del título; pues, a diferencia de otros textos narrativos, como el cuento que es uno de los que más circulan en las aulas de primaria, la introducción de una crónica no contiene el inicio de la historia; sino que es un enunciado breve que anticipa algo de la historia y de la perspectiva del autor, puede ser una expresión, un pensamiento u otro tipo de enunciado que estimule la expectativa del destinatario o interlocutor (Salcedo, 2011).

Estas actividades facilitaron que se pasara de un porcentaje del 94% de estudiantes ubicados en un nivel bajo en el pre-test en este indicador a un 88% en el nivel medio en el pos-test. Al igual que en el indicador anterior, ninguno se ubicó en el alto, puesto que se vuelve a mostrar la complejidad de sentar la interpretación o estilo propio en la narración, pues la mayoría de estudiantes desarrollaron una introducción cercana a la forma en la que ésta se construye en la crónica, pero no alcanzaron a cumplir con esta característica.

Como se puede observar en el ejemplo, la producción inicial cuenta con una forma de introducir la historia, pero sólo brinda información sobre la persona a la que le ocurre la historia “a mi papá” y el resto es una redacción con dificultades de sintaxis y por consecuencia de semántica “le paso un día le paso una cosa”, además no está relacionada con la totalidad de lo que escribe posteriormente. En contraste con la segunda producción, donde se diferencia el bloque textual de la introducción; este constituye un párrafo que da entrada a lo que viene después en la historia sin empezar a contarla de inmediato; además, el contenido de este enunciado es una visión de la estudiante como cronista sobre la historia que proseguirá; por este

motivo, esta producción es una de las que está por fuera de los datos de la gráfica dado que se ubica en un nivel alto para este indicador en el pos-test. Igualmente, este tipo de resultados son muestra de la incidencia de la secuencia, ya que la redacción de la entrada tuvo planeación, escritura, revisión del mismo autor, de los compañeros, de la docente, y reescrituras hasta definir la más adecuada a la intención del texto.

Con respecto al desarrollo cronológico que contiene la historia con referencias específicas al tiempo y el espacio en el que suceden los hechos narrados (Niño, 2014), también fue objeto de estudio detallado y diferenciado dentro de la crónica que se interrogó, pues en el ejercicio de encontrar la superestructura discriminaron cuales eran los párrafos que correspondían a cada parte de la superestructura, por lo cual lograron reconocer que este bloque es el más extenso y requiere de más detalles que los contados de forma anecdótica en el pre-test.

Para crear la representación de lo que contiene esta parte de la superestructura, en el proceso de interrogación se diligenció, de forma colectiva, la rejilla donde se diferenciaba las referencias de tiempo y espacio de los acontecimientos, además del sujeto de los mismos y de las expresiones que permitían reconocer el punto de vista del cronista sobre los hechos. La configuración de esta representación cognitiva, de lo que implica mantener la lógica cronológica de la crónica, permitió mejorar la producción de los estudiantes, pues como se identifica en los párrafos 2, 3 y 4 del ejemplo, la estudiante deja claro los sujetos que realizan las acciones, el tiempo y el espacio en el que las realizan, aunque no permea el relato con su perspectiva después de la introducción, pero la transformación con respecto a la producción del pre-test es muy significativa.

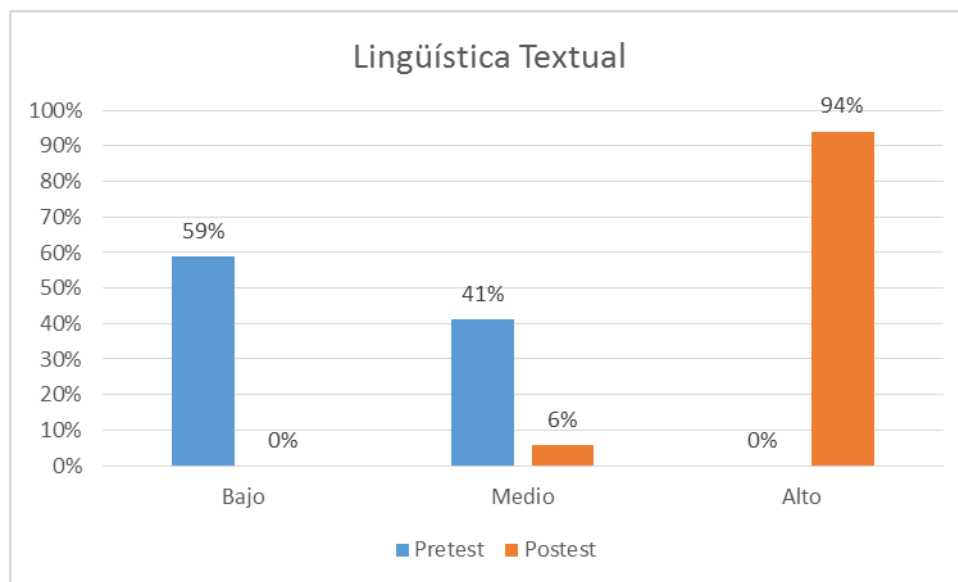
Como último indicador de esta dimensión está el final, que de acuerdo con salcedo (2011) debe ser redondo, es decir, no debe dejar abierta la historia sino que la debe cerrar, debe

concluirla, tal como lo hace la estudiante en la producción del pos-test, a diferencia del pre-test que al no haber una sucesión de hechos relacionados con una sola historia tampoco hay un cierre. Este es el caso que se aplica a la mayoría del grupo por lo cual se pasa de un 18% de estudiantes que se ubican en un nivel alto en el pre-test con respecto a este indicador a un 94 % en el pos-test. Al igual que en los tres indicadores trabajados en esta dimensión, las transformaciones en el final se dieron gracias al análisis del cierre de la crónica de expertos y de la planeación, seguimiento y evaluación de la forma de concluir la historia.

Para lograr un desarrollo adecuado de la superestructura se requiere de conocimientos referidos a la cohesión y coherencia del texto, pues sin estos niveles del texto, lograr la superestructura y en consecuencia el propósito del tipo de texto es una tarea imposible (Camps, 2003). Por lo tanto, se pasa a analizar los cambios en los indicadores de la dimensión de la lingüística textual.

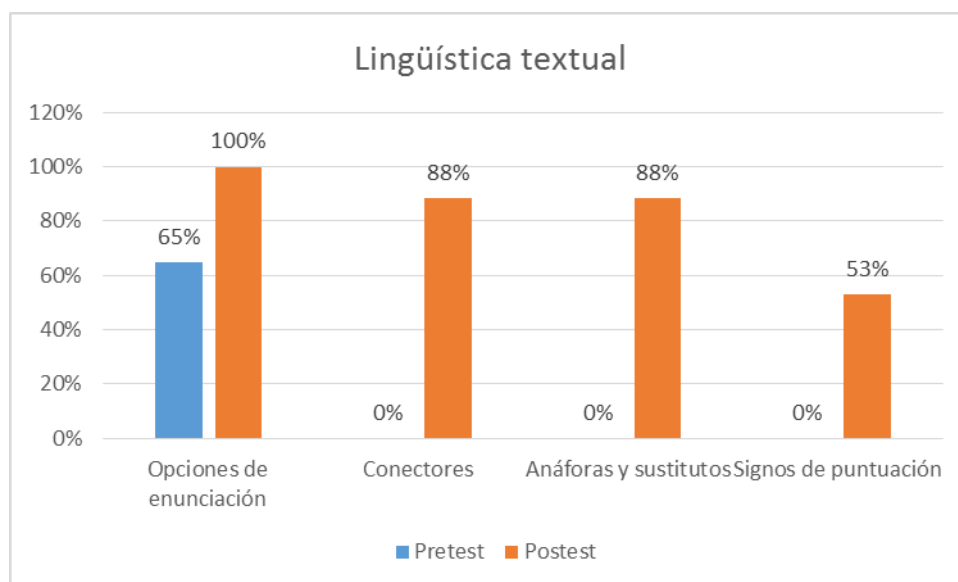
4.3.3. Dimensión Lingüística textual

La lingüística textual la conforman elementos de la lengua que permiten mantener la cohesión y la coherencia del texto. Como ya se planteó anteriormente, este nivel de construcción del texto es indispensable para que se logren los niveles superiores como la superestructura y la situación de comunicación. Los elementos que incluye y que se abordaron en la planeación e implementación de la secuencia didáctica para la producción de crónica fueron: las opciones de enunciación (persona, número y tiempos verbales), los conectores, los sustitutos o recursos anafóricos, los signos de puntuación, que incluye la propuesta de Jolibert y Sraïki (2009). A continuación, se presentan las gráficas de los resultados de las pruebas.



Gráfica 6. Resultados generales de la lingüística textual

La gráfica N°6 pone en evidencia los resultados del grupo y muestran cambios considerables en lo que respecta a la dimensión lingüística textual. Como tal, el valor paramétrico que reporta el desempeño de los estudiantes antes de la intervención fue del 59% (diez estudiantes) para el nivel bajo, este porcentaje para el pos-test desciende a 0%. El nivel medio muestra un descenso del 35%, puesto que el 41% (siete estudiantes) se encontraban en esta posición en el pre-test y en el pos-test sólo un estudiante (6%) se ubicó en éste nivel. Para la posición alta el aumento fue del 94% (16 estudiantes) después de un 0% de estudiantes ubicados en este nivel. Se evidencia entonces, que la mayoría de los estudiantes pasaron de una posición media y baja a una alta.



Gráfica 7. Porcentaje de indicadores de la lingüística textual.

La gráfica 7 muestra los resultados en lo que respecta a los indicadores –Opciones de enunciación, conectores, anáforas y sustitutos, signos de puntuación- de la dimensión lingüística textual. Para el primer indicador se encontró que hubo un aumento del 35% (seis estudiantes) pasando del 65% al 100%. En conectores ningún estudiante se encontraba en una posición alta en el pre-test y en el pos-test el 88% (15 estudiantes) se ubicó en la posición alta después de la intervención. Para el indicador de anáforas y sustitutos, se encontró que el 88% de los estudiantes pasaron a una posición alta en la prueba final, después de un 0% en la prueba inicial. Y para el indicador de signos de puntuación se registró un aumento del 53% (nueve estudiantes) que se ubicaron en un nivel alto a diferencia del pre-test donde ningún estudiante alcanzó esta posición.

De acuerdo con el MEN (1998) los enfoques tradicionales de enseñanza de la lengua han abordado el aprendizaje de componentes como los abarcados en esta dimensión de forma

instrumental. La enseñanza y el aprendizaje de aspectos relacionados con la lingüística textual ha sido uno de los aspectos más marcados por enfoques como el gramatical, donde las prácticas pedagógicas se han centrado en trabajar listas de palabras o reglas de conjugación asiladas del contexto real de uso, el cual es el texto como unidad de sentido (Cassany, 1999). La evidencia de esto son los bajos niveles de desempeño en los distintos indicadores de esta dimensión.

En cuanto al indicador de las opciones de enunciación, que fue el que obtuvo valoración más alta en el pre-test y en pos-test, se pueden analizar dos aspectos diferenciadores entre las razones de la valoración inicial y la final. El uso adecuado de las opciones de persona (primera, segunda o tercera), de número (singular o plural) y tiempo verbal (al respecto de éste se vieron solo las conjugaciones en presente, pasado y futuro, sin ver más variaciones), en el pre-test, se dio por referencia del uso cotidiano del lenguaje oral, es decir, en la mayoría de las producciones de los estudiantes escribieron como hablan y para las edades correspondientes a los estudiantes de grados 4° y 5° ya hay un desarrollo oral del lenguaje bien cohesionado. En comparación, el uso de dichas opciones de enunciación, en la prueba pos-test, después de la implementación de la secuencia didáctica, se dio por una elección explícita y consciente de su uso, el cual está dirigido a mantener la cohesión del discurso, lo que conllevó a un 100% de estudiantes ubicados en un nivel alto en este indicador.

Tales elecciones partieron del reconocimiento de las formas en las que el cronista experto las empleó en la crónica analizada, donde las principales elecciones del autor fueron la primera y la tercera persona, dado que él estaba incluido en la historia, el tiempo pasado y el número variaban según la cantidad de sujetos que realizaban las acciones enunciadas. Para la producción de los estudiantes, estas elecciones estaban premeditadas desde la consigna, pues como ésta lo planteó, la historia que debían contar era de un familiar, lo que implicaba el uso primordial de la tercera

persona, que de acuerdo con Álvarez (2010) el uso de esta persona en la narración distancia emocionalmente al lector de la historia, lo que facilita que en vez de identificarse con el personaje, lo juzgue o reflexiones sobre él (pág. 115); esta aclaración es fundamental dentro del contexto de la crónica, ya que los estudiantes que la escribieron primero fueron “lectores - escuchas” de las historias de sus familiares lo que les permitió a algunos emitir esos juicios que llegaron a permear las historias para dar a las crónicas la característica principal de contar desde la perspectiva propia.

Para los indicadores de conectores, referidos específicamente a adverbios y conjunciones de tiempo, espacio, causa y consecuencia, y de sustitutos o recursos anafóricos, que tienen como función mantener la coherencia (1998) y la lógica cronológica de una crónica, no se ubicó en el pre-test ningún estudiante en el nivel alto porque aunque en cada texto empleaban una o dos palabras de nexos o de sustitución, estas se usaban repetidamente en todo el texto, evidenciando el desconocimiento de las otras posibilidades que existen, además en muchas ocasiones el uso era inadecuado para mantener el sentido del texto. A diferencia del pos-test, donde ya contaban con un conocimiento tanto del uso de estas palabras como de un catálogo amplio que les permitía variar y mantener la lógica cronológica de la producción.

En cuanto a los signos de puntuación, se puede evidenciar que es el indicador con menos cambios entre el pre-test y el pos-test. En la prueba inicial, la mayoría de estudiantes solo ubicaron el punto final y otros, ningún signo. En la prueba pos-test, se dio un uso un poco más variado, aunque no tan amplio como la gama de signos de puntuación lo ofrece. Por lo cual, sólo el 53% de los estudiantes logró alcanzar este indicador. Dentro de las razones de las transformaciones menos significativas en este aspecto está la idea instaurada en las formas de enseñanza de los signos de puntuación, pues tradicionalmente se han visto cada uno como un


tema, sobre el cual, se estudia el concepto asilado del texto, tal como lo presentan los manuales de texto que por años han sido la guía de muchos maestros. Dentro del enfoque comunicativo, el tratamiento didáctico de este componente de la lingüística textual es diferente, se comprende y emplea desde su función en la construcción de sentido; como lo plantea el MEN (1998) estos cumplen una función lógica y estructural, pues permiten establecer relaciones entre las distintas proposiciones del texto (1998). Durante la implementación de la secuencia didáctica transformar la forma de enseñar y aprender cómo usar dentro del texto los signos de puntuación fue uno de los aspectos más complejos, pues esto requiere de un estudio más sistemático y de más sesiones de las planeadas para lograrlo, pues en el desarrollo de las sesiones dedicadas a su comprensión y evaluación de las formas en que los usaron en sus producciones se evidenció gran complejidad y confusión, es por esto que los cambios fueron menores. Dentro de las actividades que se realizaron y que lograron algún porcentaje de incidencia en este indicador, estuvo el análisis de la función que desempeñaban algunos signos de puntuación marcados por el autor en la crónica de experto, este análisis se hacía en el contexto del enunciado, se interpretaba la función que cumplía dentro de la construcción de sentido y de la misma manera se iba reflexionando sobre cuales signos podía usar según la pertinencia durante la producción de sus propias crónicas.

Como ejemplo de lo anterior se muestra la producción del pre-test y del pos-test de una estudiante que logró desarrollar transformaciones significativas de este nivel en su texto.

Ilustración 7. Ejemplo producción pre-test: lingüística textual.

un domingo mi tia le pregunto a mi primo que si iba a la misa y el dijo de pronto luego luego la hora de la misa y mi primo estaba en la bella y no fue a la misa luego por la noche y a mi primo y a la mañana y de pronto de una casa le salio un perro sin cabeza arrastrado cadenas y tirando fuego y luego en un puente caio un pajo grande que no los dejaba pasar y les tocaron que irse por el otro puente les comenzaron a tirarle piedras a la cañada y llegaron a la casa asustados y al otro dia que donde mi tia y le dijo nos asustaron y mi tia le dijo eso le pasa por no ir a la misa y despues de eso todos los domingos van a misa.

Ilustración 8. Ejemplo producción pos-test: lingüística textual.

<p>El Empujón del Barranco a la carretera</p>  <p>Voy a contar una historia terrible que le pasó a mi mamá.</p> <p>Cuando mi Mamá Luz Elena tenía 8 años ella y mi tia Marieni</p>	<p>Estaban jugando en un barranco, mi mamá estaba haciendo pastelitos de barro.</p> <p>Ella estaban jugando a la comidita y a mi tia le dio envidia porque mi mamá no quería jugar con ella luego tuvo la idea de empujarla, despues se fue despacito y la empujó por la espalda del barranco a la carretera.</p> <p>Ella se aporrio una pierna y se cortó una yodilla luego se levantó llorando y se fue a ponerle la queda a mi mamita Oliva. Entoces regañaron a mi tia y ella, diciendo mentiras dijo que no habia hecho</p>
---	--

nada, que mi mamá se había caído sola.

Al rato llegó mi papito Moberis de trabajar y le contaron lo que había pasado, después le pegaron a mi tía y le hicieron curaciones a mi mamá.

Ellas se enojaron pero a los 2 días se contentaron y siguieron jugando como si no hubiera pasado nada. Pero, sin embargo le quedó la cicatriz a mi mamá.

Lo analizado a lo largo de los resultados de esta dimensión, se puede evidenciar en el ejemplo anterior. En el pre-test se ve un uso de las opciones de enunciación, de conectores y de anáforas insipiente, producto de la coincidencia con el uso en el lenguaje oral. Con respecto al uso de signos de puntuación sólo se encuentra el punto final, a pesar de la necesidad lingüística de inclusión de otros signos como la coma, los dos puntos, el punto y aparte, el punto seguido, el punto y coma, los signos de admiración, entre otros.

En el pos-test se puede percibir, un uso adecuado de las tres opciones de enunciación abordadas en este trabajo, por lo cual el texto desarrolla una buena cohesión, lo que lo hace comprensible en primera instancia. A lo largo del texto se puede encontrar el hilo y la progresión de la historia de forma coherente gracias al uso pertinente de las anáforas y los conectores como “cuando” “después” “sin embargo”, entre otros. Con respecto a los signos de puntuación, como se analizó anteriormente, es el indicador que menos se transformó, pues, aunque incluye el uso de la coma, el punto y aparte, el punto seguido de forma adecuada, hay partes del texto que requieren de la ubicación de un signo y no lo hay, como el caso de la coma que se marca después de algunos conectores.

En conclusión, el análisis de los cuatro indicadores de esta dimensión en relación con su tratamiento durante la planeación y la implementación de la secuencia didáctica enfocada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y al percibir los cambios que se dieron en la producción de los estudiantes se ratifica el planteamiento hecho por Jolibert (2002) sobre el estudio metalingüístico, pues este cobró sentido, al cumplir la función de secundar la construcción de significado pretendido en la producción y contribuir a su perfeccionamiento.

4.4. Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas

Este apartado contiene el análisis del componente cualitativo, que corresponde a las transformaciones que se dieron en la docente durante las prácticas de implementación de la secuencia didáctica¹. Dicho análisis parte de la organización y síntesis de la información registrada en el diario de campo elaborado por la profesora a lo largo del tratamiento, con base en seis categorías: autopercepción, referida a cómo se siente con lo que hace; expectativas, donde se identifica lo que espera que suceda con lo que hace; rupturas, vista como ensayar nuevas actividades; continuidades que son las rutinas que permanecen en la práctica; adaptaciones, que son las adaptaciones en escena y autocuestionamientos, que constituyen aquellas preguntas que se hace sobre lo que están haciendo. Este análisis se realiza en torno a tres momentos: la fase de preparación, la de desarrollo y la de cierre.

De acuerdo con Perrenoud (2001) se dan dos etapas de reflexión, la que se hace en la acción y la que se hace sobre la acción que realizamos, que para este caso corresponde a las acciones de la práctica pedagógica de enseñanza del lenguaje, las cuales son muy diversas, pasan por la etapa

¹ Dado que el análisis corresponde a la propia práctica de la docente investigadora, se presentará la información en primera persona.

de planeación del encuentro pedagógico, como el desarrollo del encuentro con los estudiantes y los saberes y la evaluación sobre el encuentro; al interior de estas tres fases son múltiples y variadas las acciones que llevamos a cabo y cada una puede ser objeto de reflexión.

Fase de planeación o preparación

En la fase de preparación, la acción específica correspondió a la planeación, en la cual, como docente, diseñé y planteé los objetivos, la tarea integradora, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de la preparación y estudio de los dispositivos didácticos para presentarlos y negociarlos con los estudiantes en la primera sesión de implementación.

De acuerdo con el diario de campo, en este periodo *“me sentía ansiosa de saber que, aunque he planeado y ejecutado clases parecidas a las que voy a realizar durante la secuencia, estás van a ser parte de una investigación”*, en este fragmento se puede analizar que me *autopercibo* como una docente ansiosa frente al proceso que iba a experimentar. Teniendo en cuenta que el diario de campo permite la reflexión después de la acción, moviliza la explicación y la crítica de lo que hemos hecho. Por lo tanto, en el enunciado citado del diario, puedo percibir que considero que soy una docente que ejecuto prácticas pedagógicas coherentes con los aprendizajes de la maestría, pero no he tenido suficiente confianza en lo que hago como para sentirme segura frente a la exposición de estas prácticas en una investigación.

Después del fragmento citado en el párrafo anterior, continué escribiendo *“... aun así, espero que todo me salga bien durante el desarrollo de toda la secuencia, tanto por el mejoramiento de la producción de los estudiantes como por mi mejoramiento como docente y por mis estudios en la maestría”*. Este enunciado muestra cuales son mis *expectativas* frente al proceso, pues, la

reflexión posterior a la acción permite no sólo la crítica de lo que hicimos sino la gestión de representaciones imaginarias de las acciones venideras, lo que ayuda para que en el momento de llevarlas a cabo podamos hacer reaccionar mejor ante lo imprevisible (Perrenoud, 2001), que en el caso de la vida escolar, son muchas las situaciones inesperadas que se pueden dar. En coherencia con esto puedo analizar que estoy previendo un proceso que implicará transformaciones y beneficios tanto para mí como para mis estudiantes, lo que fortalece la confianza en mí misma y esto se verá reflejado en la práctica no sólo de la secuencia sino de mi práctica pedagógica en general.

Ahora, de acuerdo con Perrenoud (2001), un practicante reflexivo es quien está continuamente en busca de conocimientos, metodologías, estrategias y demás aspectos que movilizan su práctica y su reflexión, esto se relaciona con lo mencionado en el diario, donde escribo: *“en medio de las expectativas que tengo, me da confianza saber que he organizado la planeación más desde conceptos claros que desde la intuición, como lo he hecho por mucho tiempo, tengo que pensar bien sobre cosas que siempre suceden como el hecho de cómo voy a organizar bien el tiempo para las actividades, pues siempre nos extendemos más de lo planeado”*, en este apartado se pueden identificar referencias a dos categorías más de análisis como lo son las *rupturas* y los *autocuestionamientos*. La ruptura principal se encuentra en el paso de una práctica basada en la intuición a una práctica fundamentada, lo que es primordial para la transformación no sólo mía como docente sino de las formas de aprendizaje de los estudiantes que yo oriento. En el caso de los autocuestionamientos, se encuentra la pregunta que me hago sobre cómo voy a mejorar el manejo del tiempo, pues aprender a planear previendo de forma realista los tiempos que se deben emplear para las actividades propuestas es fundamental para proyectar bien todas las fases de un proyecto de escritura.

Por lo tanto, esta fase constituyó un trabajo fuerte en mi proceso de transformar mi forma de planear, de sustentar mi planeación, de organizarla y proyectarla, lo que su vez desemboca grandes expectativas sobre cómo va a ser el desarrollo de la secuencia y sobre los resultados que se van a obtener, tanto por la satisfacción personal, como la profesional.

En esta fase no hay dentro del diario de campo alusiones hechas que se puedan relacionar con las continuidades y las adaptaciones, pero seguramente en el transcurso de la siguiente fase, que es la de realización, surgirán, pues éstas se empiezan a develar en el desarrollo de la práctica.

Fase de implementación o desarrollo

Durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica, la fase de realización duró 11 sesiones distribuidas en 20 clases, cada una con una duración de entre 3 y 5 horas, lo que de entrada permite reflexionar sobre la amplitud de tiempo que se requiere para orientar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura de un tipo de texto. Esto constituyó para mí, una de las mayores *rupturas* frente a las concepciones sobre la producción escrita, pues anteriormente les daba a los estudiantes una consigna de escritura para ser desarrollada en una clase que, máximo, duraba dos horas y este trabajó me permitió reflexionar con bases teóricas sobre las verdaderas implicaciones que tiene la práctica de la escritura.

Durante este tiempo de realización de la secuencia didáctica son varias las reflexiones en la acción y sobre la acción, en torno a las categorías de análisis, que se pueden encontrar en la rejilla de reducción del diario de campo. Con respecto a la *autopercepción*, refiero en múltiples ocasiones sentirme “*ansiosa, angustiada, contenta, tranquila, satisfecha*”, la mención de estos estados de ánimo variables, son evidencias de la reflexión y transformación continúa durante el proceso, pues la ansiedad y la angustia surgieron cuando me iba a enfrentar a algún concepto o

actividad que fuese muy novedosa para mí, mientras que la tranquilidad y la satisfacción surgió cuando encontraba buenos resultados con las decisiones didácticas que había tomado para trabajar uno u otro indicador de las dimensiones.

Esos estados emocionales que menciono están estrechamente relacionados con las referencias a rupturas y expectativas, pues las acciones de diseño y ejecución de actividades nuevas constituyeron las rupturas que generaron ansiedades, es decir, expectativas sobre lo que iba a pasar con lo que estaba haciendo y al momento de verificar la pertinencia de dichas actividades para alcanzar los propósitos de las sesiones se dan las emociones de tranquilidad y satisfacción, lo que aporta a que dicha actividad pase de ser una ruptura a ser una continuidad, pues al comprobar el cumplimiento de su función dentro del aprendizaje de la escritura, se convierte en una acción que se puede seguir ejecutando, claro está que haciendo las adecuaciones y perfeccionamientos según las condiciones del contexto. Un enunciado que ejemplifica lo que se acaba de referenciar es: *“La clase de hoy constituía para mí un reto muy grande, pues el tema central eran los verbos, un tema que he trabajado muchas veces de forma tradicional, pero para esta clase la tarea era trabajarlo desde su función en el texto narrativo, no de forma aislada y descontextualizada, pero aun así se debía conceptualizar y ésta era la parte que me generaba más dudas en la forma de abordarlo porque a veces creemos que si trabajamos un concepto estamos cayendo de nuevo en la clase tradicional. A pesar de todas estas dudas e inseguridades, la clase fue muy bien lograda”*.

La mayoría de observaciones sobre la forma de abordar los indicadores siguen el modelo del enunciado anterior, lo que evidencia la reflexión hecha sobre las rupturas, las expectativas y las continuidades. El mismo apartado, permite encontrar una muestra de la forma de autocuestionamientos que surgieron durante toda la implementación, pues la duda constante se

puede sintetizar en la siguiente pregunta: *¿la forma en la que estoy construyendo los conceptos que incluye cada dimensión si corresponden al enfoque comunicativo o estoy cayendo en los enfoques tradicionales?* Este interrogante siempre estuvo presente, lo que significa que me mantuve alerta sobre la pertinencia dentro del enfoque de los que planeaba e implementaba, esto lo puedo relacionar con un desarrollo de la consciencia sobre lo que hago en el aula, que constituye uno de los factores más importantes en la actividad reflexiva de acuerdo con Perrenoud (2001).

Este mismo autor plantea que entre más ejercitemos la reflexión sobre la acción, se mejora la capacidad de reflexionar en la acción, lo que facilita al docente reaccionar de forma más consciente cuando algo inesperado sucede, por lo tanto, realizamos mejores adaptaciones durante la práctica. En esta categoría, no se presentaron muchas alusiones, pero, las que se dieron siempre se refirieron a la inclusión de actividades no previstas en la planeación, tales como diseñar una rejilla para facilitar la comprensión de un concepto, o pasar la crónica de expertos a pliegos de papel bond para hacer el análisis de la misma de forma colectiva y más ordenada; pero, la mayoría de sesiones se dieron como las había planeado, lo que me satisface al ver esto como un aspecto con el que puedo concluir que hice una planeación en la que se me facilitó prever lo que podía ocurrir de manera inesperada.

Fase de evaluación

Al respecto de esta fase, se deben comprender dos cosas, la primera es que dentro de la secuencia didáctica hay una sesión específica dedicada a la evaluación donde se hizo la lectura de los textos con los padres, se revisaron los aprendizajes y las experiencias; la segunda es que aunque haya una sesión de evaluación, esta es una actividad que permea toda la secuencia, pues

todo el tiempo se evalúa el desarrollo de los aprendizajes a través de estrategias de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y evaluación metacognitiva; por tal motivo, en el análisis de la fase de implementación está incluido lo relacionado con esta segunda forma de evaluación.

En torno a las seis categorías de análisis, las más presentes en el registro de diario de campo de la sesión final son las de autopercepción y rupturas. Puesto que, en esta sesión se le permitió a los estudiantes y a los padres evaluar el proceso y expresar libremente sus opiniones. Esto constituye una ruptura para mí porque casi siempre la responsable de la evaluación he sido yo, como docente, y reducir el control, desplazando roles como el del evaluador a los estudiantes y a los padres constituye otra forma de ver la práctica pedagógica. A su vez, esto genera transformaciones en la forma de concebir la evaluación, pues ahora la asumo desde una perspectiva formativa. En cuanto a la autopercepción, refiero que me veo como una docente que hace parte de un proceso de crecimiento constante, pues la experiencia de diseñar, planear y ejecutar una secuencia didáctica que alcanzara los objetivos propuestos constituyó una experiencia enriquecedora, la cual contribuyó al fortalecimiento de mi desempeño reflexivo y consciente en mi labor.

De esta manera, se demuestra como la reflexión durante la implementación de la secuencia incidió en mis concepciones sobre lo que es ser maestro o estudiante, sobre los procesos que abordé como lo fueron la lectura, la escritura, la evaluación y de manera general la práctica pedagógica.

El conjunto de reflexiones sobre las transformaciones en mi práctica durante estas fases de planeación, implementación y evaluación, me permitieron ir adquiriendo lo que Perrenoud (2001) nombra como identidad reflexiva, pues él plantea que cuando un practicante reflexivo

empieza a realizar esta práctica, se le convierte en una identidad, siempre está reflexionando sobre sus acciones, lo que permite que se generen procesos de concienciación para que se puedan seguir dando cambios como los que se gestaron en esta experiencia.

A continuación, se realizan algunas discusiones generales sobre el análisis planteado alrededor de las tres dimensiones trabajadas en la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para incidir en el estado de la producción textual de crónicas de los estudiantes que se intervinieron en la investigación. Lo mismo se hará en torno a la reflexión sobre las transformaciones de la práctica pedagógica.

4.5. Discusión de resultados

Bruner (1997) plantea que “el aprendizaje y el pensamiento siempre están *situados* en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales” (pág. 22). Uno de los recursos culturales más importantes en el desarrollo de la humanidad es la escritura, por lo cual a partir de ésta se han movilizado y se movilizan diversas formas de ser, de pensar y de aprender. Las múltiples formas en las que se da la escritura tienen sentido en el contexto comunicativo en el que surgen, como se ha reiterado a lo largo de este trabajo, por lo cual, como lo propone Lerner (2001) y otros autores, la escuela no puede ir en contravía de los contextos que le dan sentido a la escritura, por lo cual debe mantener su condición de práctica social en el tratamiento didáctico que se le da en el aula.

En coherencia con la anterior, se reconoce que diariamente en los espacios extraescolares circulan todo tipo de textos producto de situaciones reales que los han requerido, desde una solicitud de un préstamo en un banco, hasta la producción de un poema por el simple goce de escribirlo y plasmar una forma particular de percibir el mundo. Aun así, no sólo al entrar en contacto con estos textos se aprende a escribir, por esto, Calsamiglia y Tusón (1999) señalan la

importancia de que el aprendizaje de la escritura requiere de un tratamiento especializado que se debe dar en las instituciones educativas.

La presente investigación, al igual que otras como las de Soto (2014), Quintero y Aguirre (2014), Guerra y Pinzón (2014), (López, 2010) coinciden en afirmar que el trabajo a través de secuencias didácticas permite dirigir un proceso organizado y especializado alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, tal como lo plantean las autoras referenciadas en el párrafo anterior. Como ejemplo está el caso, del presente trabajo donde los cambios en la producción de textos escritos, específicamente la crónica, de los estudiantes de 4° y 5° tuvieron cambios significativos.

La evidencia de dichos cambios se puede encontrar en la valoración hecha sobre las tres dimensiones en las que se enfocó el trabajo de mejoramiento de la producción textual de crónica: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, definidas previamente bajo el sustento de los postulados de Jolibert (2002) (2009). Tales cambios se analizaron en este capítulo de acuerdo con las gráficas estadísticas arrojadas según sus valoraciones del pre-test y del pos-test. Esos cambios o transformaciones se pueden sintetizar de la siguiente manera:

En cuanto a la situación de comunicación, que es una dimensión que “se incorpora con facilidad en diversas propuestas de enseñanza” (Camps, 2003, pág. 24), fue la dimensión que obtuvo menores cambios, porque obtuvo mayores valoraciones en el pre-test, lo que implicó que el porcentaje de diferencia con el pos-test fuese menor. Los cambios se dirigieron puntualmente al desarrollo de la reflexión sobre el rol de *cronistas* que asumirían los estudiantes como productores de un texto que tenía como *contenido* una historia real, donde el *propósito* era contarla desde su propia perspectiva manteniendo la cronología de los sucedido, sobre la existencia de *destinatarios* reales que entrarían en contacto con sus textos, lo que implicaba ser

muy claros en la forma de producirlos para que tales destinatarios los pudiesen comprender. Como ya se mencionó, la mayoría de estudiantes lograron estos cambios, aunque donde se dieron valoraciones más bajas fue en los indicadores que tenían como característica principal permear la historia con la visión personal.

Para los estudiantes que tienen una experiencia de aprendizaje del lenguaje escrito desde una perspectiva normativa e instrumental, resulta muy complejo producir textos auténticos, y más aún lo es expresar su percepción como autor en los textos que produce. Por tal motivo el factor de menor cambio en la producción es comprensible.

Frente a la dimensión de la superestructura, que fue la dimensión que obtuvo mayores cambios, las producciones iniciales no evidenciaban ningún orden consciente de los bloques que contiene la silueta de una crónica, sólo algunos aspectos de coincidencia con los índices de los indicadores, mientras que las producciones finales presentaron, casi todas, el orden total de los cuatro componentes de la superestructura de la crónica (*título, introducción, desarrollo cronológico y final*) y el desarrollo de un contenido pertinente, según la teoría desarrollada por Niño (2014) y Salcedo (2011).

Dado que la superestructura de la crónica es semejante a la de los textos narrativos que más circulan en la escuela, el estado inicial de esta dimensión permite corroborar lo que plantean investigaciones como las de Quintero y Aguirre (2014) y Chinga (2012) al respecto del texto narrativo, donde expresan que aunque en la escuela, principalmente en la básica primaria, abunda este género, la enseñanza del mismo ha estado desprovista de un conocimiento de sus características y formas de producción específicas. Por esta razón se puede ver que los planes de estudio desde los primeros grados siempre contienen el tema de la estructura ternaria del cuento, pero, al momento de dar la consigna de la producción de una historia, en grados 4° y 5°, en

cuyos grados se espera que los estudiantes ya manejen la estructura de textos narrativos, se encuentra que éstos presentan vacíos y dificultades para estructurar sus producciones, sus textos no presentan dicha superestructura.

Algo similar ocurre con la dimensión de la lingüística textual, que presentó transformaciones similares a la de la superestructura. Pues, la diferencia del porcentaje entre los estudiantes que alcanzaron el nivel alto en los indicadores de esta dimensión (*opciones de enunciación, conectores, anáforas y signos de puntuación*) entre el pre-test y el pos-test es amplia. La diferencia la marcó el foco que se le dio a la enseñanza y el aprendizaje de estos componentes, pues la producción no se limitó a lo que se hacía en los enfoques tradicionales (MEN, 1998), donde se creía que sólo por dictar el concepto y dar algunos ejemplos ya se sabían usar en un texto. Sino que se trabajaron directamente desde su funcionalidad al interior del contexto de uso: los textos, en actividades de interrogación textual y de producción. Enfoque que concuerda con la postura de Jolibert y Jacob (1998) sobre este aspecto de la lingüística, donde explican que “Las formas lingüísticas no son *metas* en sí, sino *medios* al servicio de los proyectos de escritura” (pág. 217)

Los cambios percibidos en las tres dimensiones permiten responder la pregunta con la que inició esta investigación: *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo, en la producción de crónica, en estudiantes de grado 4° y 5° de B.P. de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia?*

Como se pudo analizar, la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió significativamente en la producción de crónica de los estudiantes, puesto que, el contraste entre los textos que se produjeron en el pre-test y en el pos-test muestra dos niveles de construcción del significado del texto muy diferentes.

Una de las razones de la incidencia significativa es que la planeación de la secuencia tuvo como base una concepción de la escritura que concuerda con algunas aclaraciones que hacen Jolibert y Jacob (1998), donde afirman que escribir es primero que todo, producir textos completos, no partes para después unirlos; que se escribe, no para que el profesor lo apruebe o no, sino con intencionalidades y destinatarios reales; que no se debe concebir como un producto sino como un proceso, pues la calidad de lo primero depende de la calidad de lo segundo; que la producción de un texto requiere de ir y venir, es escritura, revisiones, reescrituras múltiples hasta logran una versión final (pág. 217). La misma lógica de estos apuntes formaron parte de la lógica manejada durante la planeación y la implementación de la secuencia.

Tener esta claridad permitió desarrollar los procesos que se deben ejecutar durante la producción dentro del modelo de secuencia didáctica que establece un orden de momentos que facilitan configurar una estrategia (Camps, 2003). En los momentos de la secuencia llevados a cabo en esta investigación se dieron diversas actividades coherentes con lo planteado en el párrafo anterior. Dentro de dichas actividades se dieron, por ejemplo: definición de un proyecto de escritura a través de una tarea integradora: Crónicas escolares: coleccionando historias familiares; se acordaron y negociaron objetivos, contenidos, responsabilidades, tiempos, entre otros aspectos; se realizó la interrogación textual basada en la propuesta de Jolibert y docentes de Ecoen (2002); se analizaron los mismos niveles que se iban a construir en las crónicas propias, en una crónica de expertos, de forma dirigida y colectiva, con verificación individual a través de rejillas y matrices diseñadas en el marco de la investigación; se planeó la escritura definiendo la situación de comunicación, la superestructura y las opciones lingüísticas que la iban a caracterizar; se escribió, se revisó por parte del mismo estudiante, de los compañeros, y de la profesora con criterios claros y puntuales; se reescribió con base en las revisiones; se realizaron

conceptualizaciones colectivas; se dialogó, se realizaron entrevistas, se clasificaron datos, se evaluó de diversas formas, se realizaron actividades de evaluación metacognitiva después de cada sesión, en fin, se dieron un gran número de actividades pensadas desde unas claridades teóricas, con el fin de incluirlas sólo si tenían propósitos relacionados con el objetivo general de la producción.

De la misma manera, como lo enuncia López (2010) en su experiencia, este tipo de actividades desarrolladas al interior de una secuencia para la producción de crónicas permitió una incidencia positiva porque facilitó que los estudiantes percibieran que “lo aprendido era funcional porque les servía para avanzar en su proceso escritural, en tanto no era un conocimiento mecánico sino aprehendido en un proceso consciente” (pág. 27). Como los resultados lo evidencian, la prueba pos-test configura un producto en el que intervienen aprendizajes funcionales sobre la lengua en su contexto de significancia.

Esto conlleva a afirmar la postura que asumen algunas investigaciones (Avilés, 2011) (Cassany, Luna, & Sanz, 2003) al respecto de la importancia que tiene la preparación de los docentes tanto en el campo disciplinar como en la didáctica, pues esta experiencia prueba que un proceso dirigido con fundamentos teóricos y con estrategias didácticas claras potencia las prácticas comunicativas de los estudiantes que han sido afectados por años de una escolarización que va en contravía de las necesidades de formación que requieren la sociedad.

Esta reflexión, permite detectar que la incidencia de la secuencia no sólo se dio en la producción de los estudiantes sino en las prácticas de la docente, pues a través del diario de campo y de la reducción de éste en la rejilla de análisis de las prácticas se realizó lo que Perrenoud (2001) llama reflexión sobre la acción para poder dar respuesta a la pregunta:

¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Estas reflexiones me permitieron tomar consciencia sobre la trascendencia que tiene la escritura en la formación de los estudiantes como sujetos que pueden hacer de esta práctica una forma de transformación social. Pero, para poder desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde esta dimensión emancipadora se requiere de formación pedagógica y didáctica para trascender la intuición y actuar desde la fundamentación.

El desarrollo de la secuencia cambia las formas de ver los planes de estudio, los objetivos de aprendizaje, la organización y distribución de las actividades, los tiempos, el rol de los estudiantes y sus familias, las tareas, la evaluación y todo lo que abarca la vida escolar en general. Pues la reflexión sobre la funcionalidad de estos componentes en la acción y sobre la acción permite que al momento de planear se tomen decisiones desde la consciencia (Perrenoud, 2001).

Otro de los aspectos sobre los cuales generó reflexión esta experiencia, fue sobre la necesidad de convertirme en una docente que investiga siempre en el aula, que diseña constantemente estrategias como secuencias didácticas para movilizar diferentes aprendizajes y así contribuir a engrosar el campo de la didáctica del lenguaje, no sólo para enseñar lengua sino para gestionar el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de las demás áreas, puesto que, en básica primaria se facilitan los procesos de interdisciplinariedad y de esta manera generar cambios en lo que otras investigaciones (Orozco, y otros, 2004) (Pérez Abril & Rodríguez, 2013) (Rincón & Gil, 2010) (Camargo, Uribe, & Caro, 2011) han encontrado con respecto a los bajos desempeños que tienen los universitarios en estas prácticas, pues encuentran sus orígenes en las debilidades conceptuales y didácticas de la primaria.

En conclusión, tanto en la producción de crónicas como en las prácticas pedagógicas la incidencia de la secuencia didáctica fue de mucha significancia, pues permitió que se generaran grandes transformaciones para que los estudiantes escribieran desde un acto consciente y para que yo como docente desarrolle mi práctica desde un acto reflexivo.

5. Conclusiones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación, que giran en torno a la incidencia de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónica de los estudiantes de 4° y 5° de básica primaria de la sede La Colonia pertenecientes a la Institución educativa La Bella. Del mismo modo se concluye sobre la incidencia de esta secuencia en las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora.

Inicialmente, se concluye que, de acuerdo con los resultados de la estadística inferencial, la incidencia de la implementación de la secuencia didáctica en la producción de crónica de los estudiantes fue significativa, pues el margen de error fue menor al nivel alfa de 0,05, lo que permite validar la hipótesis de trabajo.

Después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo se puede concluir que el proceso de producción textual de crónica constituye un aporte al desarrollo de la escritura en los estudiantes, no sólo para el contexto escolar sino como una práctica cultural, puesto que movilizó procesos comunicativos con las familias de los estudiantes, aspecto relevante para acercar a los niños y niñas al reconocimiento de vivencias propias del contexto rural, lo cual, puede aportar al afianzamiento de su identidad como campesinos, pues dentro de los aspectos narrados se encuentran experiencias vividas en medio del trabajo agrícola, con animales en zonas naturales que rodean la vereda, entre otras, . Además, reafirmó la necesidad de orientar los aprendizajes de la producción escrita desde dimensiones como la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

Al respecto de la situación de comunicación, se evidencia que la planeación y ejecución de las actividades en el marco de la secuencia didáctica, que tenían como propósito fortalecer la

capacidad de los estudiantes para reconocer el contexto más cercano de la escritura, favoreció la producción de las crónicas, puesto que les permitió afirmarse como cronistas, ser conscientes de la existencia de unos destinatarios reales y desde allí lograr el propósito de construir un relato que tuviese como contenido una historia basada en hechos conservando su cronología.

El abordaje de esta dimensión en el proceso de desarrollo de la producción escrita moviliza cambios importantes en la concepción sobre la escritura, no sólo en la profesora sino en los estudiantes, puesto que ésta deja de ser una actividad planeada por y para el docente y se convierte en una práctica controlada por el mismo estudiante-escritor, desarrollando así los conocimientos, los procesos cognitivos, las estrategias y los recursos que lo empoderan a la hora de tomar las decisiones sobre la construcción de sus propios textos.

El fortalecimiento de la dimensión de situación de comunicación se da debido a la planeación previa a la escritura, a la cual se le debe hacer seguimiento y evaluación durante y después de la producción, esto permite hacer ajustes al texto para perfeccionarlo y constatar el cumplimiento del propósito comunicativo.

El logro de dicho propósito sólo se alcanza en la medida en que se desarrollen, dentro de la secuencia, actividades dirigidas a la representación estructural y lingüística del texto; por lo cual las sesiones dedicadas a la superestructura y a la lingüística textual fueron decisivas para llegar a producciones de crónicas bien valoradas en el pos-test.

En relación con lo anterior, se puede concluir, con respecto a la dimensión de la superestructura, que ésta constituye un elemento ineludible para un proyecto de escritura, puesto que su tratamiento didáctico permite a los aprendices generar una representación global del texto, de su contenido y del orden que le va a dar al mismo. Esta esquematización de lo que incluye la producción textual le facilita alcanzar el propósito comunicativo, que se mencionó

anteriormente, puesto que éste depende de la forma en la que se organiza la construcción del significado del escrito, que para este caso son las crónicas.

Por lo cual se puede afirmar que la incidencia de la secuencia didáctica en la construcción de los conceptos concernientes a la superestructura, en primera medida dependieron de una esquematización de crónicas expertas y de una planeación esquematizada de las crónicas que se iban a construir y, en segunda medida, del desarrollo de un proceso de escritura consciente del cumplimiento funcional de esa planeación, con el fin de alcanzar el propósito inherente a la tipología textual.

Ahora bien, alcanzar el propósito comunicativo y la construcción de la superestructura de la crónica, requiere de un uso adecuado de los componentes de la lingüística textual. Puesto que, las estructuras más locales de la lengua tienen sentido dentro de la totalidad del texto, pues son éstas las que permiten configurarlo, pero siempre ajustándose al sentido y al propósito que el escritor desea alcanzar.

Por lo tanto, dentro de la secuencia didáctica el trabajo alrededor de la lingüística textual se centró en comprender la pertinencia de cada decisión lingüística del escritor al emplear determinada conjugación, signo, conector u otro elemento, lo que influyó en las decisiones que los estudiantes tomaron al escribir sus textos.

En consecuencia, la estrategia didáctica empleada debe incluir dentro de sus objetivos la transformación del enfoque que se le ha dado a la enseñanza de los componentes estructurales de la lengua, pues se comprobó que la enseñanza de conceptos aislados del texto no ha favorecido su producción, y, por lo contrario, su enseñanza desde la funcionalidad al interior de los textos les da sentido.

Durante las sesiones que fortalecieron las tres dimensiones de la producción se ejecutaron distintos momentos para la construcción de las versiones finales de las crónicas, estos momentos son la escritura, revisión, reescritura y producto final. En torno a este aspecto se concluye que la escritura es un proceso que requiere de tiempo suficiente para movilizar las acciones cognitivas, los conocimientos, procedimientos y estrategias de producción que conduzcan a la elaboración de textos bien contruidos.

Además, dentro de estos tiempos se dio un gran número de sesiones dedicadas al desarrollo de la lectura, dirigida desde la interrogación textual como forma de generar la representación previa de la crónica, como tipología textual y así llevar a cabo la escritura con unas ideas ya establecidas acerca de cómo debe ser el producto final. Lo que reafirma la necesidad de leer para poder escribir.

En relación con todo lo anterior, se afirma que la orientación didáctica del proceso de escritura desde la perspectiva del modelo por procesos y desde la fundamentación del enfoque comunicativo, permiten hacer de la producción de textos una forma de desarrollo de los procesos cognitivos del sujeto y de su forma de interacción social. Lo que promueve la configuración de formas de ejercer la ciudadanía a través de usos del lenguaje escrito situado en el contexto sociocultural del usuario.

De este modo, se concluye que la secuencia didáctica es una de las configuraciones o estrategias didácticas pertinentes para la puesta en marcha de prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, específicamente de la escritura. Pues permite, organizar la practica pedagógica a través de actividades articuladas e intencionadas.

La experiencia de la investigación en general y de la implementación de la secuencia didáctica en particular permitió, también, influir en las concepciones sobre lectura, escritura, evaluación,

maestro, estudiante, práctica pedagógica; además, de las formas de actuar de la docente que las ejecutó. Puesto que, transformó la postura desde la cual dirigía las actividades de escritura y de enseñanza de las distintas prácticas y componentes del lenguaje. Permitiendo afirmar que el desarrollo de la secuencia instaura una manera de trabajar didácticamente en torno al lenguaje, desde conceptos metalingüísticos claros y desde una serie de actividades que dan orden a la intervención pedagógica, sin convertirla en un esquema rígido e instruccional.

Igualmente, la experiencia de investigación movilizó las decisiones frente a la planeación y la ejecución de la propia práctica, permitiendo reconocer que la reflexión que hacemos sobre ésta, permite transformar nuestras formas de configurar la acción pedagógica, mientras nos hacemos más conscientes de sus implicaciones en la formación de los sujetos que tenemos a nuestro cargo. Pues las decisiones que tomamos sobre la orientación de sus aprendizajes, influyen en su constitución como sujetos que hacen parte del conglomerado social.

6. Recomendaciones

Después de analizar los resultados obtenidos en esta investigación, se hace evidente la pertinencia del uso de secuencias didácticas para la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Por lo tanto, se sugiere a los docentes implementar estas configuraciones o estrategias didácticas en el desarrollo de su acción pedagógica.

Del mismo modo se recomienda desarrollar procesos de producción en torno a tipologías textuales como la crónica, que movilicen experiencias de la vida real que sean significativas para los estudiantes, pues esta práctica facilita la inserción en su cultura escrita, dado que reduce la incertidumbre frente a contenidos de escritura desconocidos, que posteriormente se irán incluyendo cuando el aprendiz se sienta más empoderado de sus capacidades y conocimientos en torno a la producción. A esto se suma la necesidad de diseñar e implementar prácticas que trabajen en la capacidad de los estudiantes para asumir una postura crítica en sus producciones, dado que, después de esta experiencia se evidencia una notable debilidad para intervenir las narraciones con interpretaciones propias, como lo debe hacer un cronista.

Con respecto a las dimensiones desde las cuales se organiza el proceso de construcción del significado del texto, se recomienda a otras investigaciones abordar los tres niveles en los que se enfocó esta situación: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, pero también los otros niveles de construcción lingüística del texto planteados por Jolibert como lo son los del nivel de las frases y oraciones y los del nivel de la palabra y de las microestructuras que las constituyen. Aclarando que se deben abordar desde el enfoque comunicativo, con el propósito de no caer de nuevo en un manejo instrumental de estos elementos.

De la misma manera, se encuentra que la mayor limitación de este trabajo radicó en un impacto menor que el esperado en el contexto familiar y contextual de los estudiantes, puesto que, a pesar de haber generado comunicación oral y escrita en torno a experiencias de familiares, las historias no fueron tan potentes en relación con la identidad campesina. Por lo tanto, se recomienda que, en otros proyectos de investigación situados en este contexto, se diseñen y ejecuten estrategias que movilicen más este tipo de vivencias para ser valoradas y reflexionadas por los estudiantes y la comunidad en general.

Así mismo, se recomienda a todos los docentes, lectores de este informe de la investigación, generar procesos de reflexión en y sobre sus acciones como modo de generar consciencia y mejorar las decisiones que se toman frente a la práctica pedagógica; así mismo, se les invita a que generen procesos investigativos en sus aulas, pues este ejercicio trae como consecuencia una transformación de las prácticas pedagógicas, generando cambios trascendentes en los contextos sociales en los cuales se está inmerso.

Finalmente, aquellos que se motiven a realizar dichos procesos de investigación, se recomienda hacerlo en torno a otro tipo de configuraciones didácticas que permitan movilizar procesos de aprendizaje de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de forma contextualizada y significativa; prácticas centradas en otras tipologías textuales, en otros modelos de producción y demás aspectos que aporten a la construcción de una didáctica del lenguaje que se actualice continuamente desde las experiencias sistematizadas y fundamentadas de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Avilés, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”*. México: Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S.A. .
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona : Grao.
- Camps, A. (2012). La investigación en la didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 59, 23-41.
- camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria REDU*, 17-23.
- Carvajal, E. (2013). *El texto narrativo crónica y el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura*. Tolima: Universidad del tolima.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, 11-33.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

- Chambo, O. (2012). *El uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita en EPJA de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry – Aipe – Huila*. Amazonas : Universidad de la Amazonía.
- chinga, G. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del v ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Cortés, J., & Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (hacia una didáctica del relato literario)*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Grao.
- Guerra, D., & Pinzón, L. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo I. Pereira*: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Matodología de la investigación*. México: McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO.
- ICFES. (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá: MEN.
- ICFES. (2017). *Informe Nacional,. Resultados nacionales 2009, 2012-2016 SABER 3°, 5° Y 9°. Colombia 2017*. Bogotá: MEN.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio. Octava edición.

- Jolibert, J., & Docentes de Ecouen. (2002). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen: Octava Edición.
- Jolibert, J., & Jacob, J. (1998). *interrogar y producir textos autenticos: vivencias en el aula*. Santiago de chile: Dolmen.
- Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y esscribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria*. Bogotá: Kimpres.
- Medina, A., & Gajardo, A. (sf.). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos*. Chile: Ediciones UC: Universidad Católica de Chile.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias* . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). www.plandecenal.edu.co. Obtenido de www.plandecenal.edu.co:
 file:///D:/Google%20Drive/TESIS/DOCUMENTOS%20DE%20APOYO%20PROBLEM
 A/pnde_2006_2016_compendio.pdf

- MEN. (2014). *Plan Nacional de Lectura y escritura "Leer es mi cuento"*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf
- Munguía, I., Munguía, M., & Rocha, G. (2013). *Larousse, gramática lengua española*. Tlalpan, México: Larousse.
- Niño, V. M. (2014). *La aventura del escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá: Ecoe.
- Orozco, G., Linero, D., González, R., Paba, Z., Acosta, M., Prado, A., & Argote, R. (2004). Desarrollo de competencias lectoras y escritoras en estudiantes que cursan nivelatorio y ciclo general: soporte de un gran reto. *Universidad, cultura y desarrollo. Revista de la facultad de educación.*, 75-81.
- Pérez A., M., & Rincón B., G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, M., & Rodríguez, A. (2013). *¿Para que se lee y se escribe en la universidad colombiana? caracterización de prácticas de lectura y escritura de 17 universidades. Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 137-160.
- Perez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la Organización del Trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá : CERLALC.

- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Quintero, Y., & Aguirre, P. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa La Inmaculada de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rincón, C. (SF). *unidad 11: la competencia comunicativa - Universidad de Antioquia*. Obtenido de unidad 11: la competencia comunicativa - Universidad de Antioquia:
<http://aprendeonline.udea.edu.co>
- Rincón, G., & Gil, J. (2010). *Las prácticas de lectura y de escritura académica en la Universidad del Valle: tendencias*. Cali: Escuela de ciencias del lenguaje.
- Salcedo, A. (2011). *La crónica, el rostro humano de la noticia*. En García, V. y Gutierrez, L. *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: Ecoe. Universidad de la Sabana.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° e.b.p*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.

UNESCO, OEI, & SITEAL. (2010). *Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010.*

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Anexos

Anexo A. consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “**Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4° y 5° de la institución educativa la bella, sede la colonia**

” en el grupo de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella adelantada por la Línea de Investigación en Didácticas del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: determinar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo, en la producción de crónica, en estudiantes de grado 4° y 5° de básica primaria.

Justificación de la Investigación: a pesar de los múltiples avances teóricos en materia de didáctica para la enseñanza de la escritura en el aula, las prácticas pedagógicas siguen enfocadas en enseñar aspectos meramente gramaticales y ortográficos que ocasionan que los procesos de producción textual de los estudiantes sigan presentando grandes vacíos, por lo cual surge la necesidad de diseñar propuestas didácticas que enfoquen la enseñanza del lenguaje escrito hacia prácticas reales de escritura.

Procedimientos: Para la recolección de información la investigadora utilizará una rejilla de evaluación para la producción de crónica, instrumento que se empleará para evaluar la producción inicial y final de los estudiantes con el fin de analizar los resultados obtenidos en cada uno de los tres niveles de conceptos lingüísticos de composición de un texto y así lograr contrastar ambos resultados y determinar la incidencia de la secuencia didáctica en la producción textual de crónica en los niños. De 4° y 5° que participan en la investigación

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender algunos de los procedimientos pedagógicos y didácticos que facilitan a los estudiantes el ser conscientes de las estrategias de producción escrita que utilizan para lograr textos que cumplan con los diferentes niveles de composición de un texto. Esta información aportará a la continua construcción teórica en torno a la didáctica del lenguaje necesaria para transformar las tradicionales prácticas pedagógicas aún vigentes en la enseñanza de la lectura y la escritura. Además de esto ayudará a mejorar los desempeños comunicativos de los estudiantes de 4° y 5° de la Institución y posiblemente los resultados en pruebas externas de la misma.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Viviana Andrea Gálvez Hurtado al celular 3122556207. Investigadora

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Pereira a los _____ días, del mes _____ del año 2016.

Nombre del informante
Cédula:

Firma del informante

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo B. Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE CRÓNICA

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** lenguaje
- **Nombre del docente:** Viviana Andrea Gálvez Hurtado
- **Grupo o grupos:** 4° y 5°
- **Fechas de la secuencia didáctica:** del 16 de agosto al 18 de noviembre del 2016

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA:	
Crónicas escolares: coleccionando historias familiares	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	
Objetivo general:	
Fortalecer la producción textual de crónica en los estudiantes de 4° y 5° de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia, a través de las dimensiones de situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.	
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer las características de la tipología textual de la crónica, en relación con su situación de comunicación, superestructura y lingüística textual – Leer crónicas de expertos para establecer un modelo textual con los estudiantes. – Realizar la producción textual de crónica siguiendo el proceso de planificación, textualización, revisión y reescritura. – Establecer en la fase de planificación de escritura los elementos de la situación de 	

comunicación de la crónica de cada estudiante, tales como: el propósito comunicativo, el posible lector del texto, el contenido y el rol bajo el cual se producirá la crónica.

- Diseñar y ejecutar conjuntamente instrumentos de recolección de información de los acontecimientos reales que se comunicarán en la crónica.
- Textualizar la crónica siguiendo los elementos de la superestructura (titular, introducción, desarrollo y cierre).
- Textualizar la crónica manteniendo la coherencia y cohesión del texto a través del uso adecuado de conectores, anáforas, signos de puntuación y opciones de enunciación (género, número y tiempos verbales).
- Realizar procesos de autoevaluación - metacognición, coevaluación y heteroevaluación continua tanto del texto como del proceso.
- Socializar los textos como producción colectiva que valide historias y saberes de personas del campo a través de crónicas escolares.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

• Contenidos conceptuales

- tipología textual
- Género narrativo
- Género periodístico
- La crónica
- Situación de comunicación

Contenido de la crónica

Narrador como cronista

Enunciatario o narratario

Propósito comunicativo de la crónica

- Superestructura de la crónica

Título

Introducción

Desarrollo cronológico

Final o cierre

- Lingüística textual

Coherencia y cohesión

Opciones de enunciación: género, número y tiempos verbales

Progresión temática

Conectores cronológicos y de consecuencia

Anáforas y sustitutos

Signos de puntuación

- La entrevista

- **Contenidos procedimentales**

- Lectura de crónicas
- Conversatorios
- Diligenciamiento de rejillas para la comprensión de crónicas
- Producción de crónica
- Planificación de la escritura
- Entrevistas
- Recolección de información testimonial y física
- Sistematización de la información recolectada
- Textualización
- Diligenciamiento de rejillas para la evaluación del texto (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)
- Revisión textual
- Ajustes del texto
- Reescritura
- Monitoreo y seguimiento
- Elaboración de la versión final del texto
- Socialización

- **Contenidos actitudinales**

- Responsabilidad
- Cumplimiento de acuerdos
- Compromisos con el propio aprendizaje
- Respeto en la valoración del trabajo de los demás
- Tratamiento respetuoso de la información
- Ética en la escritura
- Establecimiento de juicios de valor sobre la información aportada por los entrevistados.
- Cooperación con el otro

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Trabajo colaborativo
- Construcción guiada del conocimiento
- Trabajo de campo para la recolección de información.
- Selección de Textos expertos de crónica:
 - La niña más odiosa del mundo. Alberto Salcedo Ramos

FASE DE IMPLEMENTACIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN, NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA Y CONTEXTO GENERADOR DE LA ESCRITURA

TIEMPO DE DURACIÓN: 8 horas

Propósitos:

- Planear y ejecutar la experiencia que interviene como contexto generador de la escritura de una crónica familiar.
- Reconocer en la entrevista una forma de recolectar la información que nos permite escribir posteriormente un texto sobre un personaje en particular.

1. Saludo
2. Presentación de los propósitos para la sesión y la forma en la que se va a trabajar.

CONTEXTO GENERADOR DE LA ESCRITURA:

CONVERSATORIO CON UN PERSONAJE DE LA VEREDA:

A partir de los talleres de agroecología que se hacen quincenalmente en la institución donde asisten los padres y madres de los estudiantes para el ejercicio de recuperación de saberes ancestrales campesinos, se establecerá el contexto generador para la escritura de crónica, dado que en estos encuentros se develan saberes de padres, madres y abuelos que nacen de historias que han configurado sus vidas, por lo cual llega la crónica como un tipo de texto a través del cual se pueden recuperar esas historias bajo la perspectiva de los niños y niñas que asumirán el rol de cronistas.

ANTES

(para esta actividad ya se ha dialogado con el señor que va a visitar la escuela para la entrevista)

CONSIGNA 1:

En el próximo encuentro de agroecología vamos a tener como invitado un personaje de la vereda que todos ustedes conocen (**se enuncia quién va a ser y se informa que la docente ya tiene el consentimiento de la persona que va a ser invitada**). Él es un hombre muy sabio que ha pasado su vida en el campo y desea venir a compartir con nosotros algunas de sus historias. Para esto debemos organizar las preguntas que le vamos a hacer, pensando en qué queremos saber sobre las historias que ha vivido en el campo y los saberes que esas historias le han dejado (**en esta parte se hace énfasis en que este es el tema de la entrevista con el fin de que los estudiantes delimiten sus preguntas**). Por lo tanto, cada grupo de trabajo va a escribir 3 preguntas que nos permitan indagar sobre las historias de vida y saberes que queremos conocer de este señor.

ACTIVIDAD 1:

- Para desarrollar la siguiente actividad vamos a leer antes qué es una entrevista y cómo se realiza. (se le entrega a cada estudiante un folder y una copia de un texto sobre la entrevista para que lo lea y se les explica que de ahora en adelante todo lo que vayamos a realizar con respecto a este trabajo lo guardaremos en ese folder, al finalizar la clase N° 1 de esta sesión se les permite un tiempo para que cada uno escriba su nombre de forma creativa en el folder)
- Se realiza la lectura colectiva del texto sobre la entrevista y se conversa sobre las siguientes preguntas, para que paralelamente con colores vayan subrayando en el texto la información que responde cada una (lectura literal):
 - a. ¿qué es la entrevista?
 - b. ¿quiénes participan en una entrevista?
 - c. ¿sobre qué se hacen las preguntas en una entrevista? (tema)
 - d. ¿cuáles son los medios de difusión de una entrevista? (en este punto se aclara que el propósito de esta actividad es conocer las historias que podemos escuchar de una persona, que no se va a escribir ni a transmitir por ningún medio)
 - e. ¿qué se debe hacer para que la entrevista sea exitosa?
 - f. ¿qué actividades se hacen antes de la entrevista?
 - g. ¿qué actividades se hacen durante la entrevista?
 - h. ¿qué actividades se hacen después de la entrevista, si el propósito es darla a conocer a otras personas?
 - i. Observemos la imagen y conversemos sobre lo que allí está ocurriendo (se dialoga sobre el hecho de que el dibujo muestra más o menos la distribución en la que realizaremos la entrevista en el aula). Colorear.
 - j. TRASPOSICIÓN A LA REALIDAD: ¿qué aspectos de la entrevista ya tenemos claros para realizar la nuestra? (entrevistado, propósito y tema)

ACTIVIDAD 2

- Cada grupo propone y escribe en una hoja de block las preguntas que formularon, recortan cada pregunta y las pegan en el tablero.
- En el gran grupo socializamos todas las preguntas y las evaluamos según los siguientes criterios:
 - a. Es una pregunta clara (que el entrevistado no necesite pedir que se la aclaren)
 - b. Es una pregunta abierta (que no se responda sólo con sí o no)
 - c. Está relacionada con las historias de su vida y los saberes que estas le han dejado.
 - d. Está bien formulada (sintácticamente)
- Seleccionamos las preguntas pertinentes.
- Damos un orden lógico a las preguntas y hacemos ajustes de redacción.
- Cada uno escribe las preguntas y las legaja en el folder.
- Elegimos quiénes van a ser los entrevistadores. (en este punto se aclara que lo mejor es que la persona se aprenda las preguntas para que no las tenga que estar leyendo, que el cuestionario o guion lo puede tener sólo si algo se le olvida)
- Vemos el vídeo “Los niños preguntan- Entrevista a Gisella Valenzuela Proyecto Ecoladrillos <https://www.youtube.com/watch?v=7eFjOOBFBS4>
- Responde en tu folder:
 - a. ¿quiénes eran los entrevistadores en el video?
 - b. ¿quién era la persona a la que estaban entrevistando?
 - c. ¿cuál era el tema sobre el que hicieron las preguntas?
 - d. ¿Qué crees que los entrevistadores hicieron bien durante la entrevista? ¿Qué crees que habrían podido hacer mejor?
- Realizamos un ensayo de la actividad, donde la profesora hace de entrevistado y los estudiantes escogidos como entrevistadores hacen su papel.
- Reflexionamos sobre qué estuvo bien y qué se debe mejorar para la actividad.
- Determinamos qué necesitaremos para el día de la entrevista (organización del espacio, silla cómoda, alimento para compartir, filmadora...)

DURANTE:

Dado que esta será en una fecha diferente, se contextualiza el trabajo con los estudiantes, se recuerda lo que vamos a hacer, se adecúa el lugar y se hace un último ensayo. Además, se recuerdan las normas de comportamiento que se deben seguir durante la actividad.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

- Antes de la entrevista con todo el grupo se conversa con él y se le presentan los niños que harán las veces de entrevistadores.
- Se pasa al espacio de la entrevista
- Bienvenida al invitado
- Presentación del invitado
- Desarrollo de la entrevista.

DESPUÉS

Reflexión sobre la experiencia

CONSIGNA 2:

Ahora cada uno responde las siguientes preguntas para que después las socialicemos entre todos.

ACTIVIDAD 4:

- ¿Cómo les pareció todo lo que nos contó el invitado?
- ¿Les pareció que sabe muchas cosas?
- ¿Cómo ha logrado saber tanto?
- ¿Cuál fue la historia que más les gustó y por qué?
- ¿Creen que es importante que estas historias y saberes sean conocidas por nosotros, por qué?
- ¿Qué podemos hacer para no olvidar estas historias y saberes y para que otras personas también puedan llegar a conocerlas?

Al llegar a este punto en la socialización, haremos la reflexión sobre la necesidad y la importancia de escribir estas historias para ser validadas a través del proceso de escritura.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

¿Qué has aprendido durante las clases de este proyecto?

¿Cómo has aprendido esto?

¿Alguna vez te has dedicado a escuchar a alguien contar sus historias? ¿Habías pensado en que es importante escribirlas? ¿Cómo crees que se sintió el invitado al haberlo escuchado contar sus historias?

SESIÓN 2:	TIEMPO DE DURACIÓN:
PROPÓSITOS: <ul style="list-style-type: none"> - Presentar los propósitos de implementación de la secuencia didáctica a los estudiantes. - Negociar la secuencia didáctica a través del contrato didáctico realizando acuerdos y compromisos tanto de los estudiantes como del docente. - Elegir el objeto del contenido de la crónica: el personaje principal. 	
Saludo Recapitulación de las actividades realizadas en la sesión anterior. Se retoma la reflexión sobre la importancia de escribir las historias de las personas como forma de conservar sus experiencias y saberes. Se pasa a presentar la secuencia como propuesta de trabajo que permitirá recolectar esas historias para dejarlas por escrito. PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA Se expone a los estudiantes el propósito de la secuencia didáctica referido a mejorar los procesos de escritura a través de la producción de una crónica familiar que además tiene como objetivo complementario el de revalorizar historias de familiares que tienen importantes experiencias que contar. En este punto se les presenta la tarea integradora “COLECCIONANDO HISTORIAS FAMILIARES” y se les permite añadir a la portada del folder este título para el proyecto. CONTRATO DIDÁCTICO CONSIGNA 3: Ahora vamos a conversar sobre lo que podremos aprender, lo que podemos hacer, cómo lo vamos a hacer y para qué lo vamos a hacer. Para esto vamos a leer las siguientes preguntas y en los equipos de trabajo colaborativo (equipos previamente organizados) vamos escribir las respuestas para socializarlas. ACTIVIDAD 3: Definir los siguientes roles en el equipo: <ul style="list-style-type: none"> - El compendiador: se encargará de resumir las respuestas generadas por el grupo. - Registrador: quién escribirá la respuesta general a la que llega el grupo. 	

- Director y afinador: se encargará de dirigir la conversación y se asegura que todos participen y estén concentrados en la actividad que realizan.
- Socializador: se encargará de exponer al gran grupo las conclusiones a las que llegaron.

PREGUNTAS:

¿Qué vamos a aprender?

¿Qué vamos a hacer con lo que estemos aprendiendo?

¿Cómo lo vamos a hacer?

¿Quiénes lo vamos a hacer?

¿Qué vamos a necesitar?

¿Cuándo lo vamos a hacer?

¿Para qué?

¿Quiénes serán los lectores de nuestros textos?

¿cuáles serán sus compromisos con este proyecto de escritura?

- La profesora también hace explícitos sus compromisos.

Posteriormente se socializa y se negocian los acuerdos, dejando esto consignado en los portafolios y en un papel visible en el salón (**en el momento en que se socialicen las respuestas de la pregunta ¿Cómo lo vamos a hacer?, se presentarán y acordarán las actividades que desarrollaremos durante la secuencia**)

ACTIVIDAD PARA LA CASA (INSUMO PARA EL TRABAJO DE LA SIGUIENTE SESIÓN)

Se dialoga con el grupo para reconocer que, así como el invitado tiene interesantes historias de su vida que contar, seguro en la familia de cada uno de los del grupo también hay alguien de quien no queremos que se pierdan sus historias y saberes. Para esto se les asigna la siguiente actividad que será desarrollada en casa con la familia.

ACTIVIDAD EN CASA

Escoge al miembro de tu familia sobre el cual deseas escribir una historia, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Que esté vivo
- Que tengas fácil acceso a él o ella
- Traer una foto o enviarla por WhatsApp al número xxxx.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿Qué es lo que vamos a aprender a hacer? ¿Creen que es importante tener claro desde el principio lo que se va a hacer? ¿Por qué?

¿Para qué le puede servir a la comunidad campesina y a sus familias que escribamos sobre ellos?

SESIÓN 3: OBJETO DE LA CRÓNICA, VERSIÓN INICIAL DE LA CRÓNICA FAMILIAR Y LECTURA DE TEXTO EXPERTO.

TIEMPO DE DURACIÓN: 4 HORAS

PROPÓSITOS:

- Escribir la versión No 1 de la crónica sobre un familiar.
- Leer textos expertos que sirvan de modelo para la producción textual.
- Identificar los conceptos previos de los estudiantes, que surjan a partir de la lectura de la crónica “La niña más odiosa del mundo”.
- Realizar anticipaciones
- Realizar una primera construcción del significado del texto.
- Acercarse al propósito comunicativo de la crónica a través de la interrogación textual del texto leído.

Saludo

Recapitulación de las actividades que se han realizado y de los aprendizajes que se han logrado.

ACTIVIDAD 1:

Socialización de la actividad propuesta para la casa en la que debían escoger la persona de la familia de la cual escribirán una historia. Se tomarán las siguientes preguntas orientadoras para la socialización:

- ¿Cómo te sientes al pensar que vas a escribir una crónica sobre la persona que escogiste?
- ¿Crees que a esa persona le va a agradar que escribas sobre ella? ¿Por qué?

CONSIGNA 1:

Escribe una historia que le haya ocurrido al familiar que escogiste. Para que después sea leída por tus familiares.

CONSIGNA 2:

Ahora vamos a guardar estos textos en el portafolio, porque más adelante volveremos a trabajar con ellos. A este texto lo llamaremos primera versión.

CONSIGNA 3:

Ahora, realizaremos la lectura del texto titulado “La niña más odiosa del mundo” y con base en él responderemos algunas preguntas, antes, durante y después de leer el texto lo que nos ayudará a comprenderlo mejor.

MOMENTOS DE LA LECTURA**Antes de la lectura (oralmente)**

1. ¿Por qué creen ustedes que vamos a leer este texto en clase?
2. ¿Qué relación creen que tiene con el trabajo que vamos a realizar en estas sesiones?
3. ¿Para qué creen que nos servirá leer este texto en este momento?

Indagación de conceptos previos sobre el contenido del texto**CONSIGNA 2:**

Ahora, según el título del texto “La niña más odiosa del mundo”, van a responder en su portafolio las siguientes preguntas de acuerdo con lo que ustedes piensen, para después socializarlas con todo el grupo:

1. ¿Sobre quién va a tratar el texto? (contenido)
2. Según el título, ¿cómo es la persona sobre la cual va a tratar el texto? (interpretación del cronista)
3. ¿Quién crees que piensa que es odiosa? (cronista)
4. ¿Por qué crees que piensa que es odiosa? (interpretación del cronista)
5. ¿Qué comportamientos tiene para ti una persona odiosa? (lectura desde sus ideas culturales)
6. ¿Crees que después de leer el texto tú también vas a pensar que la niña es odiosa? ¿por qué? (lectura desde sus ideas culturales)

7. ¿De qué clase de texto crees que puede ser este título: de una noticia, de un cuento, un poema, una historia real que le ocurrió a alguien, una canción?
¿por qué? (tipo de texto – superestructura)

Después de que cada niño responde las preguntas hacemos la socialización y en un pliego de papel la docente escribe las anticipaciones con el propósito de verificarlas durante la lectura del texto.

DURANTE LA LECTURA

CONSIGNA 3:

En este momento van a leer de forma individual y silenciosa el texto haciendo el ejercicio de comprender lo que están leyendo, después van a responder las siguientes preguntas:

1. ¿Sobre quién se trató el texto?
2. ¿Cómo se llama la niña que según el narrador es la más odiosa del mundo?
3. ¿En la historia todas las personas que conocían la niña pensaban que era odiosa?
4. ¿Quién pensaba que la niña era odiosa?
5. ¿Por qué pensaba él que la niña era odiosa?
6. ¿Al final de la historia qué pensaba el narrador de Socorrito Pino?
7. ¿Dónde ocurrió la historia del texto?
8. ¿La historia la cuenta la persona a la que le pasó o alguien que fue testigo?
9. ¿En qué momentos de la vida de la persona ocurrió historia con Socorrito Pino: en su infancia, en su adolescencia, en su adultez o en su vejez?
10. ¿Qué relación había entre la niña y el que pensaba que era odiosa?
11. ¿Tú también crees que la niña era odiosa? ¿por qué?
12. ¿En el texto hay algún dato que nos permita pensar que esta historia fue real: un nombre, un lugar? ¿cuál?
13. ¿Para qué creen que el autor escribió este texto?
14. Elige la opción del tipo de texto que crees que es:
 - a. Noticia sobre un hecho que ocurrió
 - b. Historia que le ocurrió a alguien real
 - c. Cuento sobre un niño y una niña odiosa

DESPUÉS DE LA LECTURA

Se recapitula brevemente la historia a través de una renarración grupal y se socializan las respuestas para realizar la primera construcción colectiva del significado del texto y se

confronta con las anticipaciones hechas en la actividad anterior. Durante la socialización se hacen los ajustes pertinentes a dicho significado.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

¿Qué aprendiste hoy?

¿Cómo lo aprendiste?

¿Para qué te puede servir lo que aprendiste hoy?

¿Crees que lo que aprendiste hoy, te puede aportar en la producción de tu historia? ¿por qué? ¿cómo?

¿Crees que es necesario escribir más versiones de esta historia antes de que la lean tus familiares? ¿Por qué?

¿Qué crees que debes hacer para que tu historia llegue a estar tan bien escrita como la de “La niña más odiosa del mundo”?

SESIÓN N° 4: GÉNEROS, TIPO DE TEXTO Y CRONISTA

TIEMPO DE DURACIÓN: 3 HORAS

Propósitos:

- Definir con los estudiantes el tipo de texto y los géneros discursivos que intervienen en él.
- Identificar los medios de difusión por medio de los cuales se puede acceder a las crónicas.
- Reconocer elementos propios del contexto del texto
- Identificar el rol narrador como cronista.

1. Saludo

2. Recapitulación:

¿cuál es el texto leído la sesión anterior?

¿sobre qué se trató?

¿qué relación tiene el texto de “La niña más odiosa del mundo” con el que ustedes están escribiendo?

En este punto se retoma brevemente el contenido del texto “La niña más odiosa del

mundo” para continuar con la interrogación del mismo.

CONSIGNA 1:

Ahora vamos a observar y a analizar los medios de difusión por los cuales podemos acceder a este tipo de textos y mientras los conocemos iremos haciendo unas actividades que nos permitirán reconocer algunas características del texto que vamos a escribir.

Para desarrollar esta actividad debemos comprender primero que son los medios de difusión. Estos corresponden a los medios en los cuales podemos encontrar algo que estamos buscando, por ejemplo, la entrevista la podemos encontrar en la televisión, la radio, el periódico y en libros. Hoy vamos a ver algunos de los medios en los que podemos encontrar una crónica.

- En el video beam se proyecta la página del espectador dónde está publicada la crónica “La niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos.
<http://blogs.elespectador.com/elmagazin/2010/10/18/la-nina-mas-odiosa-del-mundo/>

¿Qué es El Espectador? ¿qué tipo de textos se publican en un diario o periódico?

(Se explica que el diario tiene varias sesiones y El magazín, la sección donde está publicada la crónica, es una parte de este, llamada blog, dónde se publican textos de buena calidad. También se aclara que El magazín, antes de ser un blog fue una revista).

¿Qué tipo de textos conocemos que se publican en los diarios? ¿qué es una noticia? ¿La niña más odiosa del mundo es una noticia? ¿por qué?

¿Qué personas creen que leen los textos que aparecen en el blog “Magazín” del diario El Espectador?

- También se enseña el libro “La eterna parranda” de Alberto Salcedo Ramos, donde se está incluida esta crónica. (el texto entregado a los estudiantes es la versión impresa de este libro)

Ahora, se observa la portada del libro escaneada y proyectada en el video beam y se les entrega una fotocopia de la misma.

¿qué observamos en la portada del libro? (género, autor, título, imágenes)

¿cuál es el nombre del libro? ¿es el mismo del texto que estamos leyendo? ¿por qué?

(se indica subrayar el nombre del libro y se dialoga sobre esta clase de libros que contienen varios textos en él.)

¿En la parte superior izquierda está escrita la palabra “crónica”, a qué se refiere?

(a partir de esta pregunta, de los aportes de los estudiantes y de la respectiva explicación de la docente, se llega a la conclusión de que este es el tipo de texto que vamos a escribir y se indica que lo encierren con un color y que al lado escriban tipo de texto)

¿cuál es el nombre del autor? (encerrarlo con un color y escribir al lado “autor”)

Se entrega a cada uno, una breve reseña de Alberto Salcedo Ramos . Se lee colectivamente y se responde:

- ¿Dónde nació?
- ¿Cuál es su profesión?
- ¿En dónde ha trabajado?
- ¿En qué se desempeña actualmente?
- Definición colectiva de cronista.

Escribir el nombre completo del autor al final de la crónica.

CONSIGNA 2:

Con los compañeros de tu equipo, sintetiza la información nueva que trabajamos hoy sobre el texto “La niña más odiosa del mundo” a través de la siguiente rejilla y concluye algunos aspectos importantes con las otras dos actividades posteriores.

Tipo de texto	Medios de difusión del tipo de texto	Libro que incluye este texto	Autor Profesión (título que recibe al escribir este tipo de texto)	Título del texto

De acuerdo con la lectura que se ha hecho hasta el momento de la crónica “La niña más odiosa del mundo”, marca en la casilla del SÍ a aquellos criterios que consideras que se

dan dentro del texto y NO a aquellos que consideras que no se cumplen en el texto:

CRITERIOS	SÍ	NO
Se narra una historia que pudo haber sucedido		
Los personajes son personas		
Los hechos son fantásticos		
Informa dónde suceden los hechos		
Informa cómo suceden los hechos		
Los lectores no nos damos cuenta de lo que piensa el narrador de los hechos y de los personajes		
Informa en que momentos de la vida del personaje suceden los hechos		
Los lectores podemos percibir en el texto lo que piensa el narrador de los personajes y de lo que hacen.		

De acuerdo con los criterios seleccionados anteriormente y con lo trabajado en las distintas sesiones, encierra los géneros a los que consideras que pertenece la crónica:

Instructivo

Periodístico

Publicitario

Narrativo

Se socializa la actividad haciendo ajustes conceptuales en los puntos pertinentes.

CONSIGNA 3:

Para cerrar la sesión de hoy vamos a redactar de forma colectiva un concepto de crónica. Para esto cada uno va a escribir primero qué entiende que es una crónica, después leemos algunas definiciones y después construimos entre toda una definición grupal. (en este punto la idea es llegar algunas claridades como que es un tipo de texto, en el que se cuenta una historia que es real donde conocemos lo que piensa el cronista, el propósito no es llegar a una definición de diccionario o muy elaborada)

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

Dialoga con tus compañeros del equipo sobre cuál es el medio de difusión más apropiado para dar a conocer las crónicas que van a escribir, si los lectores van a ser las familias. Justifiquen su elección.

SESIÓN N° 5: INTERROGACIÓN DEL TEXTO DESDE LAS DIMENSIONES

TIEMPO DE DURACIÓN: 8 HORAS

DE SITUACIÓN COMUNICATIVA, SUPERESTRUCTURA Y LINGÜÍSTICA TEXTUAL. CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Interrogar el texto desde las dimensiones de situación de comunicación, superestructura y lingüística textual - Identificar en el texto y conceptualmente la superestructura de la crónica - Reconocer el orden cronológico en el texto a través de una rejilla - Reconocer el rol del cronista (narrador) en el texto a través de las marcas de su interpretación de los hechos y personajes. - Diferenciar el narrador del autor. - Reconocer la identidad gráfica de los párrafos. - Identificar la progresión temática en el texto. - Construir el significado del texto “La niña más odiosa del mundo” a través de una prueba de comprensión.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Recapitulación: <p>¿Qué tipo de texto estamos trabajando?</p> <p>¿Cómo se le llama a la persona que escribe crónicas?</p> <p>¿En dónde podemos encontrar crónicas si las queremos leer?</p> <p>¿Cuál es el título de la crónica que estamos leyendo?</p> <p>CONSIGNA 1:</p> <p>Vamos a leer de nuevo el texto, esta vez más detalladamente para encontrar información que quizá no vimos la primera vez que la leímos.</p> <p>ACTIVIDAD 1:</p> <p>Leamos de nuevo el título: “La niña más odiosa del mundo”.</p> <p>Responde por escrito las preguntas. (se lee una por una, cada grupo acuerda y da una respuesta oral, se analiza y después cada uno escribe la respuesta acordada por el colectivo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A qué persona se está refiriendo el narrador en el título. 2. ¿La niña era cercana al que cuenta la historia? ¿qué palabra me permite saber esto? (La – artículo) 3. La persona a la que se refiere, ¿en qué momento de su vida era cómo el 	

narrador la describe: ¿en la infancia, la adolescencia o la adultez?

4. ¿Qué palabra me indica lo que el narrador pensaba de la niña?
5. ¿el narrador creía que alguien le podía ganar a esta niña en ser odiosa? ¿qué palabra me indica esto? (más – adverbio comparativo)
6. ¿para el narrador la niña era más odiosa que quién o quiénes?

ACTIVIDAD 2

CONSIGNA 2:

Ahora vamos a leer todo el texto, párrafo por párrafo para ir haciendo algo que se llama interrogación del texto, que nos permite comprenderlo mejor. Al mismo tiempo vamos identificar la estructura del texto completando la rejilla que complementa la línea del tiempo y vamos a ir subrayando en el texto las palabras y frases que van indicando lo que el narrador pensaba de la niña.

1. Para identificar la estructura del texto vamos numerar los párrafos. (Se recuerda que gráficamente un párrafo es un bloque de texto que inicia con mayúscula y termina en punto y aparte.)
2. Se organiza en el tablero en formato grande la rejilla del tiempo para ir llenando mientras los estudiantes también las completan en una fotocopia que se les entrega.

Nº de párrafo				
¿qué hizo Alberto Salcedo Ramos (cronista)?				
¿qué hizo Socorrito Pino?				
Cuándo				
Dónde				
Apreciación del narrador sobre socorrito Pino				

3. Paralelamente, se realiza la interrogación del texto, el subrayado y la rejilla del tiempo

- Después del párrafo 21 se establece la diferencia entre el narrador y el escritor o autor y se redacta la definición colectiva

NARRADOR CRONISTA	ESCRITOR – AUTOR

4. Después de terminar la interrogación y de completar la rejilla, toma dos colores, con uno colorea todos los acontecimientos sucedidos durante la infancia del narrador y con el otro el acontecimiento final.
5. Debajo de la rejilla está escrito “Lugar de los hechos”, se debe responder con la información del texto.

SOCIALIZACIÓN:

(oralmente)

¿Qué nos permitió hacer la rejilla? ¿todas las apreciaciones sobre Socorrito Pino de quién eran? ¿qué tipo de orden le dimos a los hechos con la rejilla? ¿logramos identificar el orden en el que sucedieron? ¿conocen como se le llama al orden en el que suceden los hechos en la vida real?

- Se explica lo que es el orden cronológico y se redacta la definición de forma colectiva, después la consignan en sus portafolios.

SINTESIS DE SUPERESTRUCTURA

CONSIGNA 3:

Después de haber leído detalladamente el texto, recordarán que durante la lectura utilizamos algunos términos referidos al orden en el que se escribe una crónica. En la siguiente tabla ubica el número de los párrafos que corresponden a cada parte del texto. La única casilla que no debes llenar con un número sino con el texto que le corresponde es la del título.

SUPERESTRUCTURA	Nº DE PÁRRAFOS	¿QUÉ INFORMACIÓN CONTIENE?
TÍTULO		
ENTRADA O INTRODUCCIÓN		

DESARROLLO CRONOLÓGICO		
FINAL		

Se socializa y se corrige colectivamente

CONSIGNA 4:

Ahora vamos responder un cuestionario de selección múltiple que nos permita completar y valorar la comprensión de la crónica “La niña más odiosa del mundo”

1. El cronista escribió el texto para:
 - a. Describir a una niña odiosa que siempre molestaba a un niño.
 - b. Contar su historia de niño con una niña que consideraba odiosa.
 - c. Exponer la historia de un niño con una niña odiosa.
2. El texto La niña más odiosa del mundo, se trata de:
 - a. Un niño que detesta una niña porque durante mucho tiempo lo ha molestado de varias formas y cuando son adultos se encuentran y la forma de verla cambió.
 - b. Un niño que siempre molesta a una niña que lo detesta y cuando están adultos se reencuentran y se enamoran.
 - c. Un niño que está enamorado de una niña y por eso siempre la está molestando, pero a ella no le gusta y cuando están adultos se reencuentran y se enamoran.
3. El autor del texto es:
 - a. Socorrito Pino
 - b. Alberto Ramos
 - c. Alberto Salcedo Ramos
4. El narrador del texto:
 - a. Cuenta la historia, pero no participa en ella
 - b. Cuenta su propia historia.
 - c. Es un personaje que siempre está con la persona a la que le sucedió la historia.
5. La historia que se cuenta en el texto:
 - a. Ya sucedió
 - b. Está sucediendo
 - c. Apenas va a suceder.
6. El narrador del texto:
 - a. Permite que el lector conozca lo que piensa de Socorrito Pino y de lo que ella hace.
 - b. Cuenta lo que socorrito Pino le hace sin permitirle al lector darse cuenta de lo que él piensa de ella.
 - c. No opina sobre lo que le hace Socorrito Pino durante la historia.
7. Los posibles lectores de este texto son:
 - a. Científicos
 - b. La comunidad en general
 - c. Niños pequeños

8. El título del texto:
 - a. Menciona el hecho que va a contar sin mostrar lo que piensa de él.
 - b. Permite ver algo que piensa el cronista de la historia que va a contar.
 - c. No tiene ninguna relación con la historia que cuenta después.
9. El párrafo inicial de la historia:
 - a. Resume todo lo que va a pasar en la historia.
 - b. Empieza contando de una los hechos de la historia.
 - c. Cuenta algo de la historia generando interés para seguirla leyendo.
10. El desarrollo de la historia contiene:
 - a. Una serie de acontecimientos ocurridos a alguien en el transcurso de un tiempo real y en un lugar real contados desde lo que pensaba el narrador.
 - b. Una serie de acontecimientos ocurridos a alguien en el transcurso de un tiempo imaginario y en un lugar imaginario contados desde lo que pensaba el narrador.
 - c. Una serie de acontecimientos ocurridos a alguien en el transcurso de un tiempo real y en un lugar real contados sin dejar ver lo que pensaba el narrador.
11. El final de la historia:
 - a. No concluye lo que pasaba entre el que cuenta la historia y Socorrito Pino
 - b. Permite entender por qué Socorrito Pino siempre molestaba al que cuenta la historia.
 - c. Deja la historia entre el que cuenta la historia y Socorrito Pino igual que al principio del texto.
12. En el texto se utiliza el guion (-) cuando:
 - a. va a cambiar de párrafo
 - b. va a cortar una palabra en la mitad al final del renglón.
 - c. Va a hablar un personaje o el narrador.

Se socializan las respuestas ajustando el significado del texto.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

Construye la ruta, paso a paso, de las actividades que realizamos para comprender el texto “la niña más odiosa del mundo”. Al final escribe de forma individual qué aprendiste.

**SESIÓN N° 6: COEVALUACIÓN,
AUTOEVALUACIÓN Y
HETEROEVALUACIÓN DE LA
VERSIÓN 1 DEL TEXTO.**

TIEMPO DE DURACIÓN: 4 HORAS

PLANEACIÓN DE LA ESCRITURA CON BASE EN LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN.		
<ul style="list-style-type: none">– Realizar el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la versión 1 del texto con base en las dimensiones de la producción de crónica.– Establecer en la fase de planificación de escritura los elementos de la situación de comunicación de la crónica de cada estudiante, tales como: el propósito comunicativo, el posible lector del texto, el contenido y el rol bajo el cual se producirá la crónica.– Diseñar y ejecutar conjuntamente instrumentos de recolección de información de los acontecimientos reales que se comunicarán en la crónica.		
<div><div>1. Saludo</div><div>2. Recapitulación de la sesión anterior: ¿qué texto leímos? ¿a qué tipo de texto pertenece? ¿cómo se le llama al que produce crónicas? ¿para qué escribe el cronista una crónica? ¿sobre qué se trató la crónica que leímos las sesiones pasadas?</div><div>3. Ambientación del aula con el nombre de la tarea integradora, y las fotografías de las personas que son objeto de las crónicas con el propósito de</div><div>4. Presentación del propósito de la sesión.</div></div>		
CONSIGNA 1 <p>En las sesiones anteriores logramos identificar, a través de la lectura de la crónica “la niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos y de otras actividades relacionadas con este texto, algunas características que debe tener este tipo de texto. Ahora vamos a revisar la versión n°1 que cada uno escribió, para ver si cumple con esas características.</p>		
ACTIVIDAD 1: coevaluación <ul style="list-style-type: none">- Inicialmente se entrega y socializa la siguiente rejilla de evaluación de los textos (recordando la manera en que los criterios a evaluar se presentaban en el texto de “La niña más odiosa del mundo”)		
CRITERIO	SÍ – NO – MÁS O MENOS	AUTOEVALUACIÓN ¿ESTOY DE ACUERDO?¿PORQUÉ?
Legibilidad: la letra es clara para el lector.		

Propósito: cuenta una historia.		
Propósito: permite leer lo que piensa el cronista sobre lo que está contando.		
Contenido: cuenta una historia que pudo haber ocurrido.		
Interlocutor: las palabras que usa son claras para la familia.		
Tiene título		
Tiene una introducción		
En el desarrollo nos cuenta cuando y donde sucedieron los hechos		
Cuenta el final de la historia.		
Se puede entender cómo va sucediendo la historia.		
Usa signos de puntuación.		
Hay errores ortográficos.		
Emplea palabras como: antes de, después, en ese momento, luego... para dar orden y relacionar lo que cuenta.		
Emplea palabras como: ella, él, ellos, ellas, su, sus, ese... para referirse a personas o aspectos que ya mencionó.		

- Posteriormente se reúnen en los grupos de trabajo colaborativo e intercambian los textos. Cada uno lee el texto de su compañero y lo evalúa a través de la rejilla.
- Finalmente, entregan de nuevo el texto al autor, acompañado de la valoración que realizó.

ACTIVIDAD 2: autoevaluación

- Cada estudiante lee de nuevo su texto y la evaluación que le hizo su compañero y

al frente de cada criterio escribe si está de acuerdo o no y por qué, sustentando desde el texto. (para realizar esta actividad se les debe explicar muy bien cómo se sustenta desde el texto, ejemplificando muy bien esta parte).

- En este momento se les entrega la fotocopia de sus textos con la heteroevaluación (de la docente) en la que estarán las revisiones hechas sobre el escrito. Con este insumo el autor de cada texto compara la evaluación del compañero con la de la profesora con el propósito de identificar cuáles son las mayores dificultades que presenta el texto.

CONSIGNA 2

Con base en la evaluación que acabamos de realizar, vamos a pensar en qué creen ustedes que debimos hacer antes de la primera escritura del texto. Para esto vamos a tener en cuenta dos cosas, primero las actividades que dijimos que íbamos a realizar en el contrato didáctico y segundo lo que ustedes piensan que hizo el autor de la crónica “la niña más odiosa del mundo” antes de dedicarse a escribir el texto. Después haremos algo llamado planeación de la escritura, en la cual tomaremos decisiones muy importantes para continuar con nuestro proyecto.

ACTIVIDAD 1

Se realiza una lluvia de ideas sobre qué se debe hacer antes de empezar a escribir un texto.

Con la lluvia de ideas se conversa sobre qué actividades son pertinentes y qué actividades no lo son. Con las actividades seleccionadas se da un orden lógico. (En este punto es fundamental que el discurso de la docente dirija la conversación a reconocer que antes de escribir un texto se debe planear la escritura.) para esto se incluirán preguntas como:

- ¿Cómo selecciona el tema sobre el que va a escribir?
- ¿Qué hace después de seleccionar el tema?
- ¿Cómo y por qué escoge la forma en la que lo va a presentar (si con imágenes o sin ellas, si en letra grande o pequeña, si con palabras sencillas o difíciles de entender para algunas personas)?
- ¿cómo y por qué selecciona qué tipo de texto escribir, si un cuento, una receta, una exposición, una noticia?
- ¿será que es importante saber desde antes qué tipo de texto escribir, para saber si puede opinar dentro del texto o no? ¿Por qué? ¿en qué tipo de textos creen ustedes que no se puede opinar y en cuáles sí?

ACTIVIDAD 2: planeación de la escritura.

Teniendo en cuenta lo conversado en la actividad anterior, vamos a pensar como escritores, porque al estar produciendo un texto que va a ser leído por otras personas, es

porque somos escritores. Para esto vamos a ponernos en esa situación real en la que vamos a comunicarnos con otras personas a través del lenguaje escrito. Para esto vamos a escribir en una hoja, la respuesta a los siguientes aspectos que hacen parte de algo llamado situación comunicativa:

- a. tipo de texto que voy a escribir:
- b. papel en el que voy a estar mientras escribo este texto:
- c. ¿qué voy a escribir en este texto?
- d. ¿sobre quién voy a escribir en este texto?
- e. ¿quiénes van a leer mi texto?
- f. ¿qué voy a hacer para que los lectores de mi texto se entusiasmen a leerlo y lo comprendan?
- g. ¿para qué voy a escribir este texto, cuál es mi meta?
- h. Un posible título para mi texto es:

Se socializa la actividad y se hacen los ajustes necesarios.

DIÁLOGO

Teniendo en cuenta la planeación anterior en la que pensamos en toda la situación comunicativa para la escritura de las crónicas, vamos a pensar que todo texto tiene un **contenido**, que para nuestro caso es la historia que vamos a contar, en este momento ya tenemos una primera parte de ese contenido que es la persona que elegimos y muchos ya seleccionaron una historia que le ocurrió a esa persona, los que no han hecho esto ya lo van a poder hacer.

¿creen que, en este momento, ya tenemos información suficiente de lo que le ocurrió a su familiar, para poder escribir una crónica bien completa? ¿qué tenderemos que hacer para conseguir más información? (en este punto se dialoga para llegar a la conclusión que debemos planear la entrevista a los familiares escogidos)

CONSIGNA 3:

Cada uno va a escribir lo que cree que le debe preguntar a su familiar para tener la información suficiente de la historia que va a narrar en su crónica. Para después socializar y llegar a unos acuerdos generales.

Se socializan las propuestas de entrevista de cada uno, se hace la revisión de la redacción y pertinencia de las preguntas; se realizan los ajustes sobre un formato ordenado y se deja una indicación general para que realicen la entrevista y traigan la información para la siguiente sesión.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿Qué aprendimos de nuevo hoy?

¿para qué nos sirve planear la escritura de un texto?

¿cómo te sientes con la actividad de la entrevista a tu familiar? ¿te gusta? ¿por qué?

**SESIÓN 7: LINGÜÍSTICA TEXTUAL.
OPCIONES DE ENUNCIACIÓN.**

TIEMPO DE DURACIÓN: 12 HORAS

PROPÓSITOS:

- Realizar análisis de la crónica La niña más odiosa del mundo desde las opciones de enunciación como modelo para la escritura de la propia crónica.

Saludo

Recapitulación de la actividad realizada sobre la entrevista

- ¿qué hicieron?
- ¿cómo la hicieron?
- ¿cómo se sintieron?
- ¿cómo vieron que se sintió la persona a la que le hicieron la entrevista?
- ¿para qué hicimos la entrevista?

En este punto se aclara que la entrevista se hizo para tener el insumo con el que se pueden complementar las crónicas que empezaron a escribir.

A través del diálogo se explica que aparte de todo lo que hemos visto sobre la crónica, cada texto debe cumplir con otras características que tienen que ver con la forma como se organizan las ideas del texto para que sea comprensible para otras personas.

Cuando leyeron la historia de “La niña más odiosa del mundo” de Salcedo Ramos” ¿comprendieron lo que estaban leyendo? ¿por qué creen que fue fácil entender el texto? (la idea de esta pregunta es llegar a la reflexión de que se pudo comprender la historia porque está bien escrita, en términos de la cohesión y la coherencia).

CONSIGNA 1:

Ahora vamos a estudiar otra característica de la crónica de “La niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos que permite que sea una historia que se pueda comprender cuando se lee. Esta característica se refiere a la forma como usa las palabras. Para este caso, nos vamos a centrar en un tipo de palabras: los verbos. Vamos a ver cómo emplearlos en el texto y cómo se usan las palabras que lo acompañan.

Conceptos previos

¿Qué entienden por palabra?

¿cuántas palabras tiene el párrafo número 1 de la crónica? (12)

¿Qué es un verbo?

De acuerdo con lo que entiendes por verbo, ¿cuántos verbos hay en el primer párrafo?

¿cuál o cuáles son?

Socialización

Actividad 1:

formar 10 grupos: 9 parejas y 1 trío.

A cada grupo se le van a asignar 2 o 3 párrafos.

Cada grupo va a escribir en un pliego de papel bond los párrafos que le corresponden.

Lectura de qué son los verbos y sus accidentes gramaticales (persona, número, tiempo)

Identificar los verbos que hay en los párrafos que le corresponden y con un lápiz los van a subrayar.

Cada grupo sale a exponer los verbos que encontraron y entre todos decidimos si son o no verbos, los que sean correctos se subrayan con marcador.

Cada niño irá haciendo esto en la copia de sus propios textos.

Después en una rejilla harán la lista de 15 de estos verbos escogidos al azar, que no se repitan y que estén a lo largo del texto. Se hace un análisis de estos verbos, marcando con una x el accidente gramatical que le corresponde.

En el tablero se escriben y ellos hacen primero el ejercicio en los grupos. Después corregimos entre todos y legajan esto en sus portafolios.

Se aclara que para solucionar este ejercicio deben ubicar los verbos dentro del texto para poder identificar la persona que realiza la acción o expresa el estado.

Verbo o frase verbal	Persona			Número		Tiempo verbal		
	1°	2°	3°	Singular	Plural	Presente	Pasado	Futuro

Análisis

1. ¿Cuál es la persona más usada por el cronista para contar la historia?
2. ¿Cuál es el número de conjugación del verbo más usado?
3. ¿Cuál es el tiempo verbal más usado?
4. ¿por qué creen que el cronista escogió estas formas de conjugar los verbos para su historia?

(este análisis se hace en relación con la presencia constante de usar verbos en pasado en un texto narrativo, en la elección de la persona y del número)

Actividad 2

Lee de nuevo la primera versión de tu historia e identifica que verbos utilizaste, subráyalos; has un cuadro como el de la rejilla anterior y marca que accidentes gramaticales utilizaste.

Conversación sobre la pregunta ¿eras consciente de que las palabras que utilizaste para

escribir tu historia son tan importantes y tienen tantas características?

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿qué aprendiste en esta sesión?

¿cómo lo aprendiste?

¿aprender sobre los verbos te servirá para la escritura de tu historia? ¿cómo? ¿por qué?

SESIÓN 8: LINGÜÍSTICA TEXTUAL

TIEMPO DE DURACIÓN: 5 HORAS

CONECTORES, SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y ANÁFORAS

PROPÓSITOS:

- Identificar el uso que le da el cronista a los conectores y a las anáforas en la crónica “La niña más odiosa del mundo”

Identificar en los textos propios los conectores y anáforas que utilizaron.

Saludo

Recapitulación

El cronista escoge entre muchas palabras cuales le sirven para su texto, así como los verbos escogidos especialmente en pasado para contar una historia que ya ocurrió.

CONSIGNA 1:

Así como encontramos cuando vamos a narrar una historia que las palabras que más usamos para contar los hechos son los verbos, hay otro tipo de palabras que permiten relacionar y organizar el orden en el que esos acontecimientos suceden. A esas palabras las llamamos conectores, aunque los escritores también emplean los signos de puntuación para esto. Para comprender como se usan tanto los conectores como los signos de puntuación, vamos a realizar dos actividades:

Actividad 1:

- Se les entrega un catálogo de conectores (adverbios y preposiciones)
- En los mismos carteles en que identificaron los verbos del texto de la niña más odiosa del mundo, identificaran donde se usan estas palabras y qué signos de puntuación hay. Con dos colores distintos a los utilizados en otros ejercicios los van marcando.

- Se socializan y se analizan algunos casos identificando la función de esa palabra y signo dentro del texto, la pregunta orientadora será ¿para qué uso el cronista esa palabra o frase y signo en esa parte de la historia?

Actividad 2:

- Buscar en sus propios textos dónde usaron las palabras y signos de puntuación e identificar cual fue su función dentro de sus historias.

ANÁFORAS O SUSTITUTOS

CONSIGNA 2:

Después de identificar las palabras que unen los acontecimientos e ideas expresadas en la historia y que permiten mantener la relación y el orden de los hechos, vamos a identificar otro tipo de palabras que usamos al escribir para que nuestros textos queden claros y agradables a la hora de leerlos. Estas palabras llamadas sustitutos nos permiten ir contando nuevas cosas sobre algo o alguien si tener que repetir su nombre, pero que siempre nos dejan claro el hecho de que se está contando algo sobre ellos. Para comprender mejor el uso de estas palabras vamos a realizar las siguientes actividades:

Actividad 1:

Lee el siguiente fragmento de la historia que hemos trabajado, pero con una adaptación:

No hubo en mi infancia una niña más antipática que Socorrito Pino.

Confieso que en muchas oraciones le pedí a Dios que dejara a Socorrito Pino calva, que a Socorrito Pino no le salieran de nuevo los dientes de arriba, o que, en el mejor de los casos, se llevara a Socorrito Pino – con dientes y cabello, no importa — al punto más remoto de la tierra, donde jamás volviera yo a saber de la vida de Socorrito Pino.

1. ¿Qué diferencias identificas entre este texto y los dos primeros párrafos originales del texto?
2. ¿Qué palabras se repiten?
3. ¿es necesario que se repitan?
4. ¿en el texto original, tú entiendes cuando el cronista se está refiriendo a Socorrito Pino?
5. En el cartel grande identifiquemos que palabras emplea el cronista para referirse a Socorrito Pino.
6. Cada uno termine el ejercicio en sus textos de identificar las palabras que emplea el cronista para referirse a Socorrito Pino. Subráyalos con un color distinto a los que ya has usado en otros ejercicios.

Actividad 2:

Identifica que sustitutos empleaste en tu historia, subráyalos, haz una lista y escribe cada uno a qué o a quién se refieren.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿Qué tipo de palabras identificamos hoy en los textos de Salcedo Ramos y los propios?

¿Te pareció un ejercicio fácil o difícil? ¿por qué?

¿Eras consciente de qué tipo de palabras usabas cuando escribías? ¿ahora lo tendrás en cuenta? ¿cómo?

SESIÓN 9: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO A PARTIR DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN, LA SUPERESTRUCTURA DE LA CRÓNICA Y LAS OPCIONES DE ENUNCIACIÓN.

TIEMPO DE DURACIÓN: 6 HORAS

PROPÓSITOS:

- Seleccionar y ordenar la información obtenida con la entrevista.
- Elegir las opciones de enunciación: persona, número y tiempo verbal, para la escritura de la crónica.
- Recapitular la planeación de la situación de comunicación hecha en la sesión 6 para la producción de la versión 2 de la crónica.
- Textualizar la crónica siguiendo los elementos de la superestructura (titular, introducción, desarrollo y cierre).

1. Saludo
2. Recapitulación: hagamos un recorrido por las actividades que hemos realizado hasta el momento en este proyecto de escritura.
3. Presentación de los propósitos de la sesión.

CONSIGNA 1:

De las actividades que acabamos de recordar vamos a retomar la titulada “planeación de la escritura” resuelta en la sesión 6 de este proyecto, con el propósito de tener en cuenta cada una de los aspectos pensados para producir estas crónicas.

ACTIVIDAD 1:

Lectura y socialización de las respuestas que cada uno dio a los puntos de la actividad de planeación de la escritura y conversación sobre la importancia de tener en cuenta estos aspectos a la hora de producir las crónicas o cualquier otro tipo de texto.

CONSIGNA 2:

Ahora cada uno va a tomar la información que trajo y con un color va a subrayar todos los datos de la historia que considera que son útiles y que desea incluir en su crónica. Después va a ordenar esa información en la siguiente rejilla.

acontecimiento	1.	2.	3.	4.
Participante (s)				
Cuándo				
Dónde				
Qué piensas.				

(En el transcurso de esta actividad la docente va pasando por cada estudiante leyendo la información que reunió de la entrevista y asesorando el desarrollo de la actividad)

Terminada la actividad se socializa.

CONSIGNA 3:

Ahora, con la información que ya tienen organizada, van a planear cómo van a desarrollar la escritura de su crónica. Para esto, van a completar la siguiente tabla, la cual es muy parecida a la que completamos con la lectura de “La niña más odiosa del mundo”.

ACTIVIDAD 1:

En la casilla del título escribe el que pensaste en la planeación de la escritura (si has pensado uno mejor lo puedes cambiar); en la entrada escribe el párrafo con el que deseas iniciar tu texto, recuerda que la intención de este es generar en los lectores interés por leer tu texto, así como el párrafo 1 de “La niña más odiosa del mundo”; en la parte del desarrollo cronológico escribe el orden en el que vas a contar los acontecimientos que ordenaste en la rejilla anterior (sólo escribe los números de los acontecimientos); por último, en el final escribe el párrafo con el que deseas cerrar la historia.

SUPERESTRUCTURA	¿QUÉ INFORMACIÓN VA A CONTENER?
TÍTULO	
ENTRADA O INTRODUCCIÓN (un párrafo)	
DESARROLLO CRONOLÓGICO (tres párrafos)	
FINAL (un párrafo)	

(Igualmente se pasa asesorando esta actividad a cada estudiante)

CONSIGNA 4:

Ahora vamos a planear la última parte, para lo cual vamos tener en cuenta las actividades que hicimos las dos últimas sesiones trabajadas con el texto de Salcedo Ramos “La niña más odiosa del mundo”. Vamos a planear la forma en la que van a escribir los textos, para lo cual tendremos en cuenta: la persona, el número y el tiempo verbal principal en el que van conjugar los verbos de la historia, vamos recordar los conectores que podemos usar para ir dando orden a la historia y vamos recordar qué son los sustitutos y para qué se usan.

ACTIVIDAD 1: opciones de enunciación:

CONJUGACIÓN VERBAL DE MI HISTORIA

Responde las siguientes preguntas marcando la opción que consideres que es la más adecuada para escribir tu historia:

1. Cuál es el tiempo que consideras que es más adecuado para contar tu historia:
 - a. Presente.
 - b. Pasado.
 - c. Futuro.
2. Teniendo en cuenta que vas a escribir una historia de un familiar, en que persona crees que vas a conjugar la mayoría de los verbos con los que vas a contar tu historia:
 - a. Primera
 - b. Segunda
 - c. Tercera
3. En los momentos en los que estés contando lo que hace una sola persona, los verbos estarán en:
 - a. Singular
 - b. Plural
4. En los momentos en los que estés contando lo que hacen varias personas, los verbos estarán en:
 - c. Singular
 - d. Plural

Socialización argumentada de las respuestas.

ACTIVIDAD 2:

Leamos de nuevo la lista de conectores que pueden usar para ordenar los acontecimientos que van a contar en sus crónicas.

ACTIVIDAD 3:

Conversación breve sobre la siguiente pregunta: ¿cómo hizo el Alberto Salcedo Ramos para no repetir el nombre de Socorrito Pino cada que se iba a referir a ella?

CONSIGNA 5:

Con base en la planeación de escritura que realizamos en la sesión 6, en la que planeamos la situación de comunicación y en esta, en la que planeamos la estructura y la forma en la que vamos a escribir la historia, escribe la segunda versión de la historia que le ocurrió al familiar que escogiste y que va a ser leída por tu familia.

(añade a la hoja de tu texto la actividad de “conjugación verbal de mi historia”, puesto que esto será insumo para la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación que

realizaremos la próxima sesión)

ACTIVIDAD PARA LA CASA:

Hacer firmar el consentimiento de tu familiar para usar su foto en la publicación de los textos.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿qué roles has asumido hasta este momento que te han permitido asumir la tarea de escribir una crónica?

¿cómo te has sentido realizando esas tareas?

¿qué te ha gustado?

¿qué no te ha gustado?

¿te pareció más fácil o más difícil escribir la segunda versión de tu crónica? ¿por qué?

SESIÓN 10: REVISIÓN DE LA SEGUNDA VERSIÓN Y REESCRITURA

TIEMPO DE DURACIÓN: 5 HORAS

PROPÓSITOS:

- Realizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la segunda versión del texto teniendo en cuenta las dimensiones de situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

- Saludo
- Recoger los consentimientos del uso de las fotos en los textos.
- Recapitulación de la actividad anterior:

. ¿cuáles fueron las últimas actividades que hicimos?

¿Cuál es la actividad que hacemos después de producir un texto?

CONSIGNA 1:

Ahora vamos a realizar la evaluación de la segunda versión del texto que produjeron. Primero vamos a evaluar con la ayuda de la rejilla de evaluación el texto de un

compañero; después van a volver a leer sus propios textos y los van a evaluar y finalmente van a revisar la evaluación que yo como profesora hice.

ACTIVIDAD 1: COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

1. En grupos de 5 personas van hacer la lectura en voz alta de los textos de cada uno escribió y los que escuchan le van decir al que leyó si su historia es comprensible o no.
2. Se intercambian los textos para que un compañero lea el texto de otro y con base en la rejilla evalúan el texto en la segunda columna, para los tres últimos criterios de evaluación ten en cuenta la hoja de “conjugación verbal de mi historia” que debe estar anexada.

CRITERIO	COEVALUACIÓN SÍ – NO – MÁS O MENOS	AUTOEVALUACIÓN SÍ – NO – MÁS O MENOS
Legibilidad: la letra es clara para el lector.		
Propósito: cuenta una historia.		
Propósito: permite leer lo que piensa el cronista sobre lo que está contando.		
Contenido: cuenta una historia que pudo haber ocurrido.		
Interlocutor: las palabras que usa son claras para la familia.		
Tiene título		
Tiene una introducción		
En el desarrollo nos cuenta cuando y donde sucedieron los hechos		
Cuenta el final de la historia.		
Se puede entender cómo va sucediendo la historia.		
Usa signos de puntuación.		
Hay errores ortográficos.		
Emplea palabras como: antes de, después, en		

ese momento, luego... para dar orden y relacionar lo que cuenta.		
Emplea palabras como: ella, él, ellos, ellas, su, sus, ese... para referirse a personas o aspectos que ya mencionó.		
Mantuvo el tiempo de los verbos que planeó utilizar.		
Mantuvo la persona (1ra, 2da, 3ra) que planeó utilizar.		
Empleó bien el número singular o plural en los momentos en que era adecuado.		
<p>3. Para la autoevaluación lee en voz baja tu propio texto y evalúate en la tercera columna y luego compara con la evaluación que hizo tu compañero.</p> <p>4. Finalmente, revisa las correcciones que hizo tu profesora sobre una fotocopia de tu texto.</p>		
<p align="center">EVALUACIÓN METACOGNITIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿cómo les pareció leer de nuevo las historias de sus compañeros? - ¿Les pareció más fácil o más difícil la primera o la segunda vez que hicieron la evaluación de del texto de un compañero? - ¿En la autoevaluación consideras que has mejorado tu escritura? ¿por qué? ¿cómo? 		

SESIÓN 11: REVISIÓN FINAL Y PUBLICACIÓN.	TIEMPO DE DURACIÓN: 5 HORAS
<p>PROPÓSITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar las correcciones finales de la crónica. - Realizar la reescritura final que será publicada y socializada teniendo en cuenta las dimensiones de la situación de comunicación, superestructura y lingüística textual. - Hacer la invitación a los padres para la fase de socialización y evaluación. 	

- Saludo
- Recapitulación
- Presentación de los propósitos de la sesión.

Para el desarrollo de la siguiente consigna contarán con las evaluaciones hechas en la sesión pasada, con hojas de block sin líneas y una hoja de block con líneas que les servirá de guía y la foto de su familiar impresa.

CONSIGNA DE ESCRITURA:

Escribe una historia que le haya ocurrido a alguno de tus familiares. Esta historia será leída por tus padres.

CONSIGNA 2:

Para la siguiente sesión en la que vamos realizar la lectura de los textos con los padres de familia, vamos a realizar una invitación.

ACTIVIDAD:

Completar los datos de los invitados y los que invitan en una plantilla de tarjeta de invitación que lleva la docente.

EVALUACIÓN METACOGNITIVA

¿cuántas versiones escribiste de tu texto?

¿por qué realizamos ese número de versiones?

¿Si comparas la primera versión de tu texto con la última, crees que hay diferencias significativas o no? ¿por qué?

¿Estas satisfecho con la producción que realizaste? ¿por qué?

FASE DE EVALUACIÓN

SESIÓN 12: SOCIALIZACIÓN DE LAS CRÓNICAS Y EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA.

TIEMPO DE DURACIÓN: 3 HORAS

PROPÓSITOS:

- Socializar con los interlocutores reales las crónicas de los estudiantes.
- Realizar la evaluación final del proceso.

- Reunión con padres de familia y/o otros familiares.
- Saludo
- Presentación de los propósitos de la sesión.

CONSIGNA DE SOCIALIZACIÓN:

Una de las actividades de la sesión de hoy es socializar las producciones que realizaron los estudiantes, por lo tanto, vamos reunirnos por familias y a hacer la lectura de las crónicas escritas por ellos.

EVALUACIÓN:

Dado que esta es la última sesión de este proyecto de escritura vamos a evaluar el proceso, pero antes se hacen las siguientes aclaraciones:

La evaluación no es algo que se realiza sólo al final de los procesos sino durante, es por esto que los estudiantes pudieron apreciar que en las actividades hicimos socializaciones y correcciones en las que íbamos evaluando y ajustando cada parte de este proyecto de escritura y de sus aprendizajes, igualmente hicimos actividades de autoevaluación, coevaluación y evaluación de la docente frente a sus textos lo que permitió ir ajustando la escritura hacia un propósito, de la misma manera fuimos realizando después de cada sesión unas actividades que titulamos “Evalúate” (estas corresponden a las actividades de metacognición, pero a los niños no se les dio ese título) en las que ustedes mismos iban haciendo seguimiento de lo que aprendían y como lo aprendían.

Por las anteriores razones se deja claro que la evaluación ha atravesado todo el proceso. Aun así, en esta última sesión cerraremos el proyecto con una evaluación oral alrededor de las siguientes cuestiones:

¿Cómo se sintieron en este proceso?

¿Qué aprendimos?

¿Qué fue lo que más nos gustó? ¿por qué?

¿Qué fue lo que no nos gustó? ¿por qué?

¿qué otros proyectos de escritura les gustaría emprender?

¿Creen que si inician un nuevo proyecto de escritura tendrían conocimientos que les permitirían hacerlo mejor?

Opinión de los padres sobre los textos que produjeron los niños.

Agradecimientos y opinión de la docente.

Anexo C. crónica de experto

LA NIÑA MÁS ODIOSA DEL MUNDO

Alberto Salcedo Ramos

No hubo en mi infancia una niña más antipática que Socorrito Pino.

Confieso que en muchas oraciones le pedí a Dios que la dejara calva, que no le salieran de nuevo los dientes de arriba, o que, en el mejor de los casos, se la llevaran – con dientes y cabello, no importa — al punto más remoto de la tierra, donde jamás volviera yo a saber de su vida.

Aún hoy estoy convencido de que aquel fastidio era justo: Socorrito Pino arruinaba mis alegrías, y parecía tener entre ceja y ceja el propósito de no dejarme tranquilo ni un minuto. Cuando yo peleaba con mi hermana Chari, ahí aparecía Socorrito como convidada de pesadilla, para impedir que le pegara. Lo hacía interponiéndose entre mi hermana y yo, o poniéndole quejas a mi abuelo.

Cuando, después del baño, me ponía frente al espejo para peinarme, la muchachita insistía en que yo estaba perdiendo el tiempo, pues las peinadas no hacían milagros. Muchas de mis siestas, que en aquella época eran sagradas, fueron interrumpidas bruscamente por Socorrito Pino, que me jalaba los dedos de los pies y luego salía corriendo, con una risita de triunfo que me taladraba los nervios.

Como vivía metida en mi casa a toda hora, conocía el penoso secreto de que yo, con 12 años, todavía me orinaba en la cama, y hasta se atrevía a preguntarme si aquello no me parecía vergonzoso. Un día llegó al extremo de decirme que ella no creía que yo mojara la cama por enfermedad sino por la pura pereza de levantarme por las madrugadas.

En otra ocasión, Socorrito Pino pasó por el parque en el preciso momento en que yo le pegaba un chicle en la cabeza y le gritaba groserías a un compañero que había desperdiciado un gol fácil. En seguida, hizo un gesto acusador con el dedo índice, y aunque no entendí lo que me dijo, deduje que se lo iba a contar a mi abuelo. Dicho y hecho: mi abuelo me asestó una muenda realmente memorable.

En medio del llanto le eché a Socorrito la culpa de lo que me había pasado, pensando ingenuamente que le remordería la conciencia. Lo único que conseguí sacarle fue una frase fría que, además, encubría nuevas amenazas:

- Nada de eso - dijo, con una cierta resolución adulta -. Los niños no deben decir malas palabras.

No voy a dármelas de Santa Claus. De hecho, como pueden colegir por la escena del parque, yo no era, como decía mi abuela Elvia, ninguna pelusita inofensiva. Pero juro que a Socorrito Pino jamás le di pie para que invadiera todos los espacios de mi vida, para que no me dejara respirar ni cuando jugaba fútbol ni cuando dormía. Jamás le busqué el lado. Nunca fui a su casa — que quedaba en la misma calle donde yo vivía — a molestarla. No me levantaba por la mañana maquinando planes que pudieran afectarla, a diferencia de ella, que sí parecía concentrada en el proyecto de destruirme. Socorrito Pino se movía por donde quiera que yo me moviera, y me amargaba los días con una eficiencia digna de mejor causa.

Hay que aclarar que Socorrito siempre encontró en mí una respuesta proporcional a su falta. Por ejemplo, la tremenda zurra que me dio mi abuelo el día que ella me delató por lo del parque fue correspondida, dos días después, con un feo golpe en el cogote, que la puso a chillar durante varios minutos.

Siempre me desquité de ella, aunque no fuera en forma inmediata. No recuerdo que le haya pasado una sola ofensa por alto: siesta que me dañaba Socorrito a las tres de la tarde, estaba debidamente vengada a las cinco o, a más tardar, a la mañana del día siguiente. Esto no resultaba tan difícil, porque a pesar de que Socorrito siempre huía a las carreras, tarde o temprano regresaba.

La verdad sea dicha: muchas veces fui más brusco de lo que ella había sido conmigo. Y, sin embargo, no me arrepentía, porque la gracia no estaba sólo en ajustarle las cuentas sino en amedrentarla para que nunca más se apareciera por mi vista. Vano empeño: después de mi golpe, venía su llanto; luego, el retiro de ella hacia su casa y al rato estaba de nuevo al lado mío, como si nada, dispuesta a una nueva maldad.

Socorrito Pino tenía un cabello negro y abundante. “Un cabello lindo”, decía la gente. Bueno, eso sería cuando estaba seco, porque cuando estaba mojado, recién peinado, llevaba una horrible raya torcida en la mitad. En todo caso, la atracción que yo sentía por ese pelo no parecía estética sino vandálica: allí me cobraba todos los desmanes de su dueña. La muchacha vestía con descuido, siempre descalza y siempre con los dobladillos del vestido zafados. Aparte, daba la impresión de estar siempre sucia. Yo sentía muchísima rabia cuando mis tías decían que era bonita.

Con sus dientes pasaba algo parecido: todo el mundo decía que eran bellos, menos yo, que simplemente los veía como un arma despreciable.

La situación llegó al punto en que yo le pegaba hasta cuando no me hacía nada, sólo por su repelencia de existir y colocarse a mi lado con ese aire de niñita autosuficiente. No sé por qué

Socorrito nunca se quejó ante su hermano Fernando, un gigantón de 15 años que tenía atemorizado a medio pueblo de Arenal. Confieso que esa posibilidad me producía pánico. Una vez estaba yo jugando parqués, solo, y ella se arrimó, agarró los dados y terminó metida en el juego, sin tener la cortesía de dejarme ganar, como recompensa por haberle aceptado su descarada autoinvitación a la mesa. Lo peor no fue eso, sino que se burló de mi derrota, con verdadera desconsideración.

Ese día la mordí en un brazo, le dije que me dejara en paz y, como si fuera poco, me mofé de su manera de pronunciar las palabras. Ella se fue llorando con histeria, como siempre. Y, también como siempre, con una aparente mansedumbre en la mirada, como si el malo fuera yo, como si ella no fuera capaz de matar una mosca. Eso era, en realidad, lo más raro: que ni cuando lloraba por mis castigos ni cuando ella me hacía una maldad a mí, había en sus ojos ninguna gota de rencor.

En menos de media hora volvió a la carga, con más bríos y con nuevas insolencias: yo dormía en el cuarto de mi tía Libia y Socorrito me arrancó de la siesta con un apestoso chorro de vinagre sobre la cara. Esa fue la última vez que la vi y eso fue todo lo que vivimos: una historia de impertinencias, de brusquedades, de patanería.

Así hubiera seguido, quién sabe hasta cuándo, el círculo vicioso, de no ser porque la familia Pino Villalba se trasladó a Cartagena en busca de nuevos aires. Puedo asegurar como que dos y dos son cuatro, que a la vuelta de unas horas ya ni me acordaba de que Socorrito Pino existía.

Lo que pasó después con nuestras vidas, la de ella y la mía, carece de todo interés. Por lo menos, para este relato. Baste decir que ambos nos alejamos de Arenal.

Lo realmente maravilloso de esta historia ocurrió después de casi 20 años, en diciembre de 1995. Fue en la casa de Alberto Ramos, mi abuelo.

Cuando llegué, estaba mi abuelo conversando con una mujer que, de lejos, lucía estupenda.

— ¿Sí te acuerdas de ella? - me preguntó mi abuelo con una sonrisa.

No lo dudé ni un segundo: era Socorrito Pino, idéntica, como si apenas hubieran traspuesto su cara del pasado a este cuerpo formidable de hoy. Que estuviera igual implicaba que ya desde niña había sido atractiva. Sólo que yo no quise verlo, por la antipatía que sentía por ella. O tal vez fue que no *pude* verlo, por física torpeza.

— Sí, claro, ella es Socorrito Pino — dije - un poco aturdido.

En cambio, la mujer lució fresca, deliciosamente fresca, cuando mi abuelo le preguntó si se acordaba de mí. Su respuesta todavía me sobrecoge el corazón:

— ¿Cómo me voy a olvidar de él, señor Albertico, si fue mi primer novio?

Anexo D. interrogación textual

LA NIÑA MÁS ODIOSA DEL MUNDO (CON INTERROGACIÓN COLECTIVA ORAL)

No hubo en mi infancia una niña más antipática que Socorrito Pino.

¿Quién cuenta: alguien que conoce la historia o la persona que vivió la historia? ¿qué palabra me lo indica? (mi) ¿cómo se le llama al que cuenta la historia? (Narrador)

- Entonces vamos a construir una rejilla del tiempo del narrador, no desde que nació sino del tiempo en el que vive la historia con Socorrito Pino. En esa rejilla vamos a escribir los acontecimientos, donde sucedieron, cuándo sucedieron y lo qué pensó el narrador de Socorrito Pino en esos momentos.

¿El narrador a qué espacio de tiempo de su vida se refiere en el primer párrafo? ¿qué es la infancia? ¿cuánto tiempo es la infancia: ¿un día, un año, varios años? ¿entonces, Socorrito Pino fue alguien que el narrador conoció en sólo momento o fue alguien que estuvo con él en varios momentos de su infancia? ¿cómo me doy cuenta de esto en el primer párrafo? ¿qué somos durante la infancia? ¿cómo nos comportamos mientras somos niños? ¿Así se comportará en el resto de la historia el que la narra? ¿así se comportará socorrito pino? Escoge un color para ir subrayando en el texto las palabras o frases que me indican el tiempo en que suceden los hechos. Subrayamos en el primer párrafo “en mi infancia”

- En las primeras columnas vamos a ubicar los hechos que hicieron que el narrador considerara a Socorrito Pino como la niña más odiosa del mundo, durante su infancia, para que después de terminarla colorear con un color todos los acontecimientos de esa época.

¿Los acontecimientos que vamos a leer ya pasaron, están pasando o van a pasar? ¿qué palabra del primer párrafo me permite saber esto? (hubo – tiempo verbal)

¿qué palabra de ese primer párrafo afirma lo que piensa el narrador sobre Socorrito? Subráyala. Con otro color, con este color vas a subrayar todas las palabras o conjuntos de palabras que nos indiquen lo que pensaba el narrador de Socorrito.

Después de leer el título y este primer párrafo, llamado en la crónica entrada, introducción o lead, nos queda claro lo que pensaba durante la infancia el narrador sobre la niña. ¿qué nos debe contar el narrador desde este punto en adelante para poder entender por qué pensaba eso él de ella?

Confieso que en muchas oraciones le pedí a Dios que la dejara calva, que no le salieran de nuevo los dientes de arriba, o que, en el mejor de los casos, se la llevaran – con dientes y cabello, no importa — al punto más remoto de la tierra, donde jamás volviera yo a saber de su vida.

¿De acuerdo con este párrafo lo que el narrador sentía por Socorrito era un desagrado leve o exagerado? ¿por qué? ¿qué era lo que él quería? (que ella se desapareciera) ¿esto irá a suceder? ¿para qué están allí los guiones? ¿qué información amplían?

Aún hoy estoy convencido de que aquel fastidio era justo: Socorrito Pino arruinaba mis alegrías, y parecía tener entre ceja y ceja el propósito de no dejarme tranquilo ni un minuto. Cuando yo peleaba con mi hermana Chari, ahí aparecía Socorrito como convidada de pesadilla, para impedir que le pegara. Lo hacía interponiéndose entre mi hermana y yo, o poniéndole quejas a mi abuelo.

¿En qué momento de su vida, el narrador piensa que sí tenía motivos para sentir tanto desagrado por Socorrito? (subraya la palabra en el texto – hoy)

¿A qué se refieren las palabras “aquel fastidio”? ¿en qué parte del texto encontramos expresado el fastidio al que se refiere el narrador? ¿ósea que lo que menciono en un párrafo se relaciona con el que sigue? ¿qué información nos da el narrador en este párrafo?

Rejilla del tiempo.

Subraya en el texto la expresión que indica la aversión de él por ella.

Cuando, después del baño, me ponía frente al espejo para peinarme, la muchachita insistía en que yo estaba perdiendo el tiempo, pues las peinadas no hacían milagros.

¿qué expresión utiliza él para ella? ¿cuándo se utiliza la expresión muchachita? Subráyala. ¿qué quiso decir ella con la expresión “las peinadas no hacen milagros?”

Rejilla del tiempo

Muchas de mis siestas, que en aquella época eran sagradas, fueron interrumpidas bruscamente por Socorrito Pino, que me jalaba los dedos de los pies y luego salía corriendo, con una risita de triunfo que me taladraba los nervios.

¿La expresión “aquella época” a qué época se refiere? ¿él valoraba la siesta? ¿cómo lo sabemos? ¿cuál es la parte del párrafo en la que muestra el desagrado por ella?

Rejilla del tiempo

Como vivía metida en mi casa a toda hora, conocía el penoso secreto de que yo, con 12 años, todavía me orinaba en la cama, y hasta se atrevía a preguntarme si aquello no me parecía vergonzoso. Un día llegó al extremo de decirme que ella no creía que yo mojara la cama por enfermedad sino por la pura pereza de levantarme por las madrugadas.

Cuando una persona utiliza la expresión “vivía metida en mi casa” ¿significa que su visita le agradaba o le desagradaba? Subraya la expresión.

Rejilla del tiempo

En otra ocasión, Socorrito Pino pasó por el parque en el preciso momento en que yo le pegaba un chicle en la cabeza y le gritaba groserías a un compañero que había desperdiciado un gol fácil. En seguida, hizo un gesto acusador con el dedo índice, y aunque no entendí lo que me dijo, deduje que se lo iba a contar a mi abuelo. Dicho y hecho: mi abuelo me asestó una muenda realmente memorable.

¿qué significa que a una persona, otra la señale con el dedo índice? ¿cómo eran los comportamientos de él? ¿Por qué ella siempre lo veía? ¿qué le provoca a él la muenda del abuelo?

En medio del llanto le eché a Socorrito la culpa de lo que me había pasado, pensando ingenuamente que le remordería la conciencia. Lo único que conseguí sacarle fue una frase fría que, además, encubría nuevas amenazas:

- Nada de eso - dijo, con una cierta resolución adulta -. Los niños no deben decir malas palabras.

¿De qué le echa la culpa él a Socorrito? ¿qué significa la palabra “ingenuamente” en este párrafo? Según él ¿cómo era lo que ella le decía? ¿qué podemos decir de la forma de ser de Socorrito, según la respuesta que le dio ella a él? ¿a qué clase de niños Socorrito le podía parecer odiosa?

Rejilla del tiempo

No voy a dármelas de Santa Claus. De hecho, como pueden colegir por la escena del parque, yo no era, como decía mi abuela Elvia, ninguna pelusita inofensiva. Pero juro que a Socorrito Pino jamás le di pie para que invadiera todos los espacios de mi vida, para que no me dejara respirar ni cuando jugaba fútbol ni cuando dormía. Jamás le busqué el lado. Nunca fui a su casa — que quedaba en la misma calle donde yo vivía — a molestarla. No me levantaba por la mañana maquinando planes que pudieran afectarla, a diferencia de ella, que sí parecía concentrada en el proyecto de destruirme. Socorrito Pino se movía por donde quiera que yo me moviera, y me amargaba los días con una eficiencia digna de mejor causa.

¿qué reflexión hace el narrador en este párrafo? En nuestro contexto, ¿por qué expresión podemos cambiar “pelusita inofensiva”? Según esta parte del texto ¿qué sentía él de Socorrito? ¿por qué? ¿por qué creen que ella siempre estaba al lado de él?

Hay que aclarar que Socorrito siempre encontró en mí una respuesta proporcional a su falta. Por ejemplo, la tremenda zurra que me dio mi abuelo el día que ella me delató por lo del parque fue correspondida, dos días después, con un feo golpe en el cogote, que la puso a chillar durante varios minutos.

¿qué hacía él siempre que ella le hacía algo?

Rejilla del tiempo

Siempre me desquité de ella, aunque no fuera en forma inmediata. No recuerdo que le haya pasado una sola ofensa por alto: siesta que me dañaba Socorrito a las tres de la tarde, estaba debidamente vengada a las cinco o, a más tardar, a la mañana del día siguiente. Esto no resultaba tan difícil, porque a pesar de que Socorrito siempre huía a las carreras, tarde o temprano regresaba.

La verdad sea dicha: muchas veces fui más brusco de lo que ella había sido conmigo. Y, sin embargo, no me arrepentía, porque la gracia no estaba sólo en ajustarle las cuentas sino en amedrentarla para que nunca más se apareciera por mi vista. Vano empeño: después de mi golpe, venía su llanto; luego, el retiro de ella hacia su casa y al rato estaba de nuevo al lado mío, como si nada, dispuesta a una nueva maldad.

¿a ella le importaba que él le hiciera maldades? ¿por qué? ¿cómo califica él las cosas que ella le hacía? ¿tú crees que sí eran maldad? ¿cuál era la intención de él al desquitarse? ¿lograba su objetivo?

Socorrito Pino tenía un cabello negro y abundante. “Un cabello lindo”, decía la gente. Bueno, eso sería cuando estaba seco, porque cuando estaba mojado, recién peinado, llevaba una horrible raya torcida en la mitad. En todo caso, la atracción que yo sentía por ese pelo no parecía estética sino vandálica: allí me cobraba todos los desmanes de su dueña. La muchacha vestía con descuido, siempre descalza y siempre con los dobladillos del vestido zafados. Aparte, daba la impresión de estar siempre sucia. Yo sentía muchísima rabia cuando mis tías decían que era bonita.

¿cómo era el pelo de Socorrito según las otras personas?

¿cómo era el pelo de Socorrito según el narrador?

¿cuál era el tipo de atracción que él sentía sobre el pelo de Socorrito? ¿por qué? ¿qué es vandálico? ¿qué hacía él en el pelo de ella?

Subraya las expresiones que demuestran el desprecio de él por ella.

Con sus dientes pasaba algo parecido: todo el mundo decía que eran bellos, menos yo, que simplemente los veía como un arma despreciable.

La situación llegó al punto en que yo le pegaba hasta cuando no me hacía nada, sólo por su repelencia de existir y colocarse a mi lado con ese aire de niñita autosuficiente. No sé por qué

Socorrito nunca se quejó ante su hermano Fernando, un gigantón de 15 años que tenía atemorizado a medio pueblo de Arenal. Confieso que esa posibilidad me producía pánico.

¿qué significa repelencia? Subráyala.

¿Qué sentimiento de él podemos deducir en la expresión “con ese aire de niña autosuficiente”? ¿qué significa?

¿dónde sucedía todo esto?

¿por qué ella nunca lo delató con su hermano?

Una vez estaba yo jugando parqués, solo, y ella se arrimó, agarró los dados y terminó metida en el juego, sin tener la cortesía de dejarme ganar, como recompensa por haberle aceptado su descarada autoinvitación a la mesa. Lo peor no fue eso, sino que se burló de mi derrota, con verdadera desconsideración.

Rejilla del tiempo

¿qué quería él después de que ella se metió en el juego? ¿qué opinas?

Ese día la mordí en un brazo, le dije que me dejara en paz y, como si fuera poco, me mofé de su manera de pronunciar las palabras. Ella se fue llorando con histeria, como siempre. Y, también como siempre, con una aparente mansedumbre en la mirada, como si el malo fuera yo, como si ella no fuera capaz de matar una mosca. Eso era, en realidad, lo más raro: que ni cuando lloraba por mis castigos ni cuando ella me hacía una maldad a mí, había en sus ojos ninguna gota de rencor.

Rejilla del tiempo

¿por qué el narrador insiste en que a ella no le daba rabia con él?

En menos de media hora volvió a la carga, con más bríos y con nuevas insolencias: yo dormía en el cuarto de mi tía Libia y Socorrito me arrancó de la siesta con un apestoso chorro de vinagre sobre la cara. Esa fue la última vez que la vi y eso fue todo lo que vivimos: una historia de impertinencias, de brusquedades, de patanería.

Rejilla del tiempo (lo último de la infancia)

¿qué pasó con ella? ¿por qué no se volvieron a ver?

Según el narrador la historia de él y ella ¿es una historia de qué tipo?

Así hubiera seguido, quién sabe hasta cuándo, el círculo vicioso, de no ser porque la familia Pino Villalba se trasladó a Cartagena en busca de nuevos aires. Puedo asegurar como que dos y dos son cuatro, que a la vuelta de unas horas ya ni me acordaba de que Socorrito Pino existía.

¿Recuerdan lo que él expresó que deseaba en el segundo párrafo? ¿se le cumplió el deseo de no volver a verla?

Rejilla del tiempo

Lo que pasó después con nuestras vidas, la de ella y la mía, carece de todo interés. Por lo menos, para este relato. Baste decir que ambos nos alejamos de Arenal.

¿Por qué lo que pasó después no importa en este relato?

Lo realmente maravilloso de esta historia ocurrió después de casi 20 años, en diciembre de 1995. Fue en la casa de Alberto Ramos, mi abuelo.

Rejilla del tiempo (con los párrafos de acá hasta el final se completa la última columna)

¿por qué considerará el narrado los que pasó después como algo “maravilloso”?

¿en qué otro nombre relacionado con este texto, has escuchado el apellido Ramos? ¿qué significa para este texto que el abuelo del narrador sea el mismo que él del escritor? ¿qué diferencia crees que hay entre el escritor y el narrador? DEFINICIÓN COLECTIVA.

Cuando llegué, estaba mi abuelo conversando con una mujer que, de lejos, lucía estupenda.

¿Quién será esta mujer?

– ¿Sí te acuerdas de ella? - me preguntó mi abuelo con una sonrisa.

¿por qué el abuelo le preguntó esto con una sonrisa?

No lo dudé ni un segundo: era Socorrito Pino, idéntica, como si apenas hubieran traspuesto su cara del pasado a este cuerpo formidable de hoy. Que estuviera igual implicaba que ya desde niña había sido atractiva. Sólo que yo no quise verlo, por la antipatía que sentía por ella. O tal vez fue que no *pude* verlo, por física torpeza.

¿él en realidad olvidó a Socorrito Pino desde la última vez que la vio?

¿cómo le parecía ahora Socorrito a él?

¿ella siempre fue bonita? ¿por qué él no la veía así cuando era niña?

¿por qué la palabra “pude” está en cursiva?

– Sí, claro, ella es Socorrito Pino – dije - un poco aturdido.

¿según la forma en la que le responde él a su abuelo, cómo se siente por ver a Socorrito Pino?

En cambio, la mujer lució fresca, deliciosamente fresca, cuando mi abuelo le preguntó si se acordaba de mí. Su respuesta todavía me sobrecoge el corazón:

– ¿Cómo me voy a olvidar de él, señor Albertico, si fue mi primer novio?

¿qué otras expresiones, utiliza el narrador que muestran la nueva forma en que vio a Socorrito Pino? Subráyalas

¿Qué nuevos sentimientos le produjo la respuesta de ella? subráyalo

¿Cómo se compara la sensación que le dio ahora con la expresada en el segundo párrafo?

¿por qué Socorrito Pino nunca lo delató por las cosas que le hacía a ella ni le cogió rabia?

Antes de leer este último párrafo la primera vez, ¿esperabas que este fuera el final?

¿te gustó? ¿por qué?

Anexo E. Rejilla de comprensión de la superestructura y desarrollo cronológico de la crónica “la niña más odiosa del mundo de Alberto Salcedo Ramos

N° de párrafo	3	4	5	6	7	8	10	16	17	18	19	20		21,22,23,24,25,26.
Él	Pel ea con la her ma na	Se pei nab a	La siesta	Se ori nab a en la ca ma	Le peg aba un chic le en la cab eza a otro y grit aba gro serí as.	Llor ó porq ue le pega ron y le echó la culp a a ella.	Le pe gó a ell a en la ca be za	Ju ga ba par qu és sol o	La mord ió en un braz o, le dijo que lo dejar a en paz y se burló de com o ella pron uncia ba las palab ras.	Dor mía	No se acor dó más de ella	Se fue de Ar ena l	20 años	La ve y la reconoce inmediatamente
Ella	Lo imp edí a Pon ía que jas	Se bur lab a de él.	Interr umpí a brusc amen te.	Sab ía y lo crit ica ba	Le pus o la que ja al abu elo	Le resp ondi ó com o una adult	Ll oró	Se me tió en el jue go y	Llor ó, se fue sin renc or.	Lo des pert ó con un cho rro	Se fue para Cart age na con su			dice que se acuerda de él porque para ella él fue su

	al abuelo					a		ga nó y se bur ló		de vin agre en la car a	fam ilia			primer novio.
Cuan do		De spu és del bañ o	Dura nte las siesta s de su infan cia	Cu and o tení a 12 año s	En otra oca sión	Desp ués de la pela	Do s día s des pu és de la pel a	Un a ve z	Ese día, desp ués del jueg o de parq ués	Me dia hor a des pué s de hab erla mo rdi do	Des pué s de la últi ma inso lenc ia	De spu és		Diciem bre de 1995
Dón de		En la cas a de él	En su casa	En la cas a de él	Par que			me sa		En el cua rto de la tía Lib ia				Casa del abuelo de él, Alberto Ramos.
Apre ciaci ón del narra dor sobre Soco rrito Pino	Era una pes adila		Rabi a	atre vid a	Rab ia	Fría y ame naza nte		rab ia		Ins ole nte				Estupen da Fresca Delicio samente fresca Cuerpo formida ble Atractiv a

SUPERESTRUCTURA	N° DE PÁRRAFOS	¿QUÉ INFORMACIÓN CONTIENE?
-----------------	----------------	----------------------------------

TÍTULO		
ENTRADA O INTRODUCCIÓN		
DESARROLLO CRONOLÓGICO		
FINAL		

Anexo F. material de la secuencia didáctica

1.

SÍNTESIS DE GÉNERO-

TIPO DE TEXTO-ENUNCIADOR-CONTEXTO DEL TEXTO

Tipo de texto	Medios de difusión del tipo de texto	Libro que incluye este texto	Autor - Profesión - (título que recibe al escribir este tipo de texto)	Título del texto

De acuerdo con la lectura que se ha hecho hasta el momento de la crónica “La niña más odiosa del mundo”, marca en la casilla del SÍ a aquellos criterios que consideras que se dan dentro del texto y NO a aquellos que consideras que no se cumplen en el texto:

CRITERIOS	SÍ	NO
Se narra una historia que pudo haber sucedido		
Los personajes son personas		
Los hechos son fantásticos		
Informa dónde suceden los hechos		
Informa cómo suceden los hechos		
Los lectores no nos damos cuenta de lo que piensa el narrador de los hechos y de los personajes		
Informa en que momentos de la vida del personaje suceden los hechos		
Los lectores podemos percibir en el texto lo que piensa el narrador de los personajes y de lo que hacen.		

De acuerdo con los criterios seleccionados anteriormente y con lo trabajado en las distintas sesiones, encierra los géneros a los que consideras que pertenece la crónica:

Instructivo

Periodístico

Publicitario

Narrativo

2. Documento de conceptualización sobre la entrevista

LA ENTREVISTA

De acuerdo con varios autores que han trabajado los géneros periodísticos, la entrevista es una conversación entre dos o más personas, entrevistador (es) y entrevistado (s), en la que se intercalan preguntas y respuestas con el propósito de obtener información sobre un hecho, personaje u otro tema. La entrevista puede realizarse para ser transmitida por televisión, radio o para ser reconstruida por escrito. El éxito de una entrevista está en saber preguntar, por lo cual se debe conocer el tema sobre el que se va a tratar la entrevista; saber escuchar para que el entrevistado sienta que al entrevistador le interesa lo que él está diciendo y saber observar para encontrar en lo que lo rodea o en sus expresiones más información sobre el personaje que se está entrevistando.

ETAPAS PARA LA REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA

Para realizar una buena entrevista es necesario cumplir con una serie de pasos que deben ejecutarse durante tres etapas: antes, durante y después del encuentro con el entrevistado.

Antes del encuentro con el entrevistado	Durante el encuentro con el entrevistado	Después del encuentro con el entrevistado
<ul style="list-style-type: none"> Definir el tema y el tipo de entrevista que se realizará. Elegir al entrevistado y conseguir una cita para celebrar el encuentro. Documentarse sobre el tema y el personaje. Delimitar el objetivo de la entrevista. Elaborar el cuestionario o guion. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar la entrevista previa. Aplicar el cuestionario. Estar atento para hacer contrapreguntas y preguntas adicionales. Tomar apuntes clave. Grabar la entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Editar y producir la entrevista –para el caso de medios audiovisuales. Redactar el texto – para el caso de medios escritos.

Tomado de: Manual de Géneros Periodísticos. Capítulo V: La entrevista o el arte de saber preguntas. Por Liliana María Gutiérrez Coba) Pág. 80 – 81

3. CATALOGO DE CONECTORES

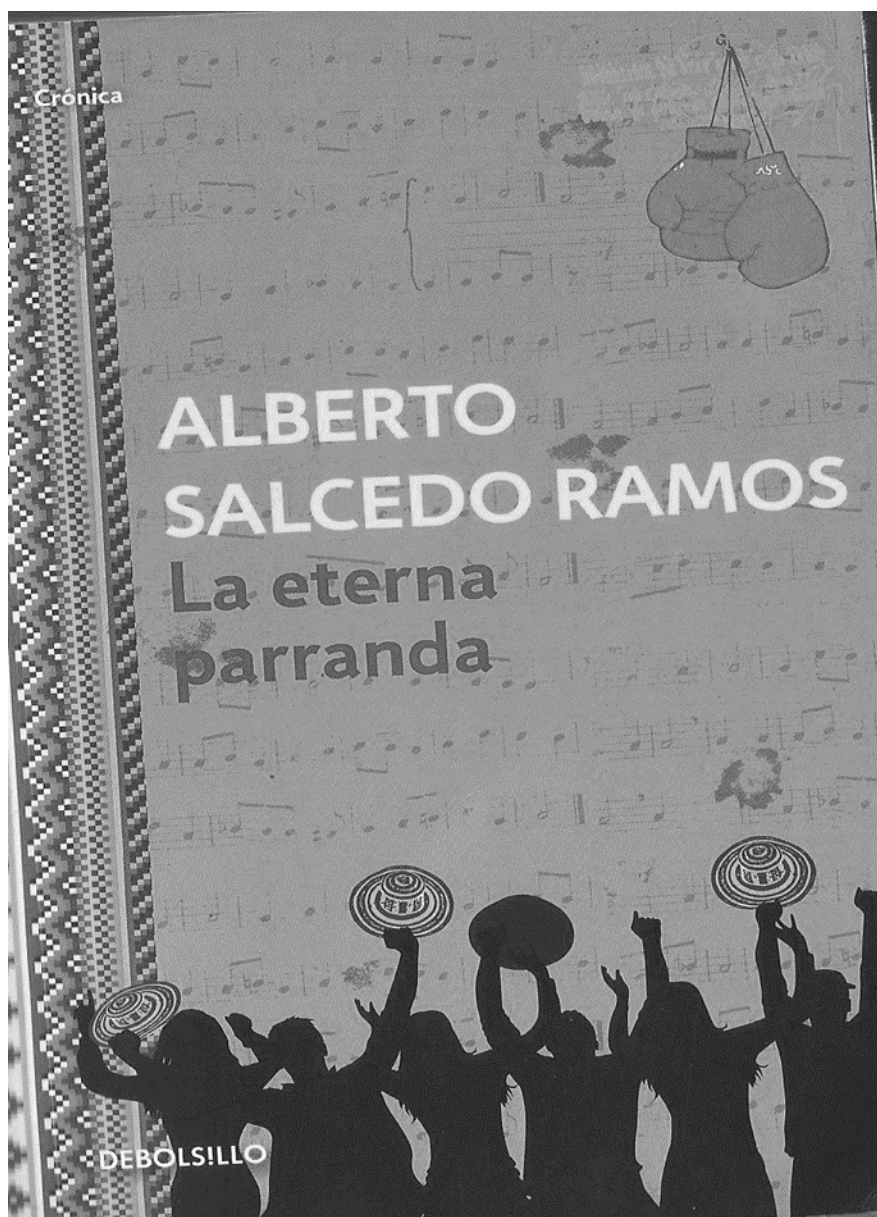
ADVERBIOS	CONJUNCIONES
DE LUGAR: Aquí, allí, ahí, acá, allá, cerca, lejos, , fuera, afuera, dentro, adentro, encima, debajo, arriba, abajo, delante, adelante, alrededor, detrás, donde, dónde, dondequiera.	CAUSALES: Porque, pues, ya que, puesto que, que, dado que, por lo cual.
DE TIEMPO: Mientras, luego, temprano, antes, después, pronto, tarde, ya, ahora, entonces, hoy, aún, mañana, ayer, nunca, jamás, siempre, todavía, cuando, cuándo, un día, en seguida, en otra ocasión, ese día,	CONSECUTIVAS: Luego, así pues, conque, así que, por consiguiente, por tanto, por lo tanto, pues, e manera que, de modo que, que, tanto, tan, tal.
OTROS: Así, apenas, como, también, tampoco, aparte,	

4. DATOS BIOGRÁFICOS DE ALBERTO SALCEDO RAMOS



Alberto Salcedo Ramos. (Barranquilla, 1963). Comunicador social periodista de la Universidad Autónoma del Caribe. Ha trabajado en varios periódicos y revistas, como El Universal, El Espectador y Cromos. En la actualidad se desempeña como cronista de las revistas SoHo y Elmalpensante y como corresponsal de Ecos de España. Dirige el programa de televisión Las rutas del saber, en Señal Colombia. Ha publicado “El Oro y la Oscuridad”, “De un hombre obligado a levantarse con el pie derecho y otras crónicas”, “Los golpes de la esperanza” y “Diez juglares en su patio”. Su texto “Por favor, ni siquiera orquídeas” figura en la “Antología de Grandes Reportajes Colombianos”, de Daniel Samper Pizano. También fue incluido en varias antologías de España y EE.UU. Ha ganado el Premio Internacional de Periodismo Rey de España, el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar (tres veces), el Premio al Mejor Libro de Periodismo del Año (otorgado por la Cámara Colombiana del Libro) y el Premio al Mejor Documental en la II Jornada Iberoamericana de TV en Cuba.

5. PORTADA DEL LIBRO PARA LA INTERROGACIÓN



Anexo G. Evidencias fotográficas



